

**TESI DOCTORAL**

**LES NECESSITATS  
EDUCATIVES  
ESPECÍFIQUES  
DELS INFANTS  
ADOPTATS  
EN EL CONTEXT  
ESCOLAR**

**PROPOSTA PER A LA MILLORA DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA**

**CRISTINA SALLÉS I DOMÈNECH**

**DIRECTORA: DRA. MERCÈ PAÑELLAS I VALLS**

**OCTUBRE 2015**



Universitat Ramon Llull  
Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

**TESI DOCTORAL**

**LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIFIQUES  
DELS INFANTS ADOPTATS EN EL CONTEXT ESCOLAR**  
**Proposta per a la millora de la intervenció psicopedagògica**

Doctoranda: CRISTINA SALLÉS i DOMÈNECH

Directora: Dra. MERCÈ PAÑELLAS i VALLS

Octubre de 2015

**Nota:** En aquest treball s'utilitzarà el gènere masculí gramatical en singular i plural per fer referència a ambdós sexes, excepte en aquells casos en que s'especifica el gènere al que es fa al·lusió. En aquesta decisió no existeix cap intenció discriminatòria, sinó el desig d'evitar reiteracions i agilitzar la lectura.





**Universitat Ramon Llull**

## **TESI DOCTORAL**

Títol	Les necessitats educatives específiques dels infants adoptats en el context escolar. Proposta per a la millora de la intervenció psicopedagògica.
Realitzada per	Cristina Sallés i Domènech
en el Centre	Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Pedagogia
Dirigida per	Dra. Mercè Pañellas i Valls



*“Si alguna cosa tenim en comú totes les persones és,  
amb tota certesa, que som diferents i singulars.  
Les diferències individuals són allò normal, no l’ excepció,  
i sobre elles construïm les nostres relacions.  
I és el reconeixement i l’ acceptació  
d’aquestes diferències el que ens fa iguals”*

Botias, Higuera i Sánchez (2012)



## AGRAÏMENTS

La tesi que es presenta a continuació respon al desig de seguir sabent, aprenent, investigant i reflexionant sobre la meva pràctica professional en l'àmbit de l'adopció i el camp educatiu. Els anys de treball i el recorregut fet, acompanyant les famílies adoptives des de l'inici del camí m'ha permès conèixer en profunditat les seves vivències, pors, il·lusions, els seus pensaments... He pogut també conversar amb molts infants, adolescents i joves adoptats, sobre la seva adopció, sobre quins són els seus projectes, les seves dificultats, els seus somnis. He tingut l'oportunitat de treballar, formar, i assessorar a mestres, educadors, psicopedagogs, psicòlegs i pedagogs que m'han acompanyat durant aquests anys i que m'han aportat les seves vivències, les seves experiències i la seva professionalitat fent que aquest treball d'investigació sigui més ric. A tots ells, gràcies per fer-ho possible!

No cal dir, que arribar on sóc ara no ha estat fàcil ni ràpid, però avui puc dir que he assolit una altra etapa del recorregut i ho faig amb les butxaques plenes d'experiències que m'han acompanyat durant el camí. Per això, vull expressar el meu agraïment a totes les persones que tinc més a prop, tant en el camp professional com en el personal, ja que sense elles no hauria estat possible assolir aquesta fita.

Agrair immensament al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i més concretament als professionals dels EAP's de la província de Girona, la seva dedicació, ja que sense ells aquesta recerca no hagués estat possible. Amb ells he tingut la possibilitat d'aprendre, compartir i dialogar sobre el tema que ens ocupa. Gràcies a tots per la confiança que heu dipositat en mi, per la vostra disponibilitat i per la vostra generositat, oferint-me el temps, que sé que no teniu. Gràcies per compartir la vostra experiència professional i el vostre coneixement, per generar-me interrogants, reflexions i per permetre'm aprendre.

Al Departament de Benestar i Família i específicament a l'ICAA pel seu suport, per facilitar-me al màxim tot allò que he precisat i per avalar la meva recerca, i totes aquelles persones que m'han donat un cop de mà quan m'ha calgut.

A la Fundació Blanquerna, al grup de Pedagogia, Societat, Innovació i TIC, i concretament a en Jordi Riera, per donar-me la oportunitat de treballar en aquest camp i

per facilitar-me en tot moment que hagi pogut portar a terme aquesta investigació i pel seu suport inexorable.

A la Mercè Pañellas, la meva directora, per la seva paciència, pel munt d'hores de dedicació, pels seus consells, per la seva expertesa, per tot el suport que m'ha ofert en el dia a dia, llegint i rellegint, orientant-me i guiant-me en aquest camí complex.

A tot l'equip de la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis i a l'equip de l'Institut Myrios d'Atenció Psicològica i Psicopedagògica, amb qui he treballat durant molts anys i que m'han ofert el seu suport i els seus coneixements. Totes les que en formeu part sabeu que el treball conjunt ens han permès enriquir-nos, formar-nos, avançar i sobretot créixer. A totes i cadascuna de vosaltres us agraeixo la vostra disponibilitat a donar un cop de mà, a compartir dificultats, experiències i il·lusions.

A banda del suport professional, vull oferir el meu agraïment més sincer a tots amb qui comparteixo el dia a dia i que sempre m'han fet sentir acompanyada i m'han ofert el seu suport, família i amics.

En primer lloc als meus fills, a en Jan, a en Biel i a la Nona per fer-me feliç, per alegrar-me cada dia amb un bonic somriure, per la paciència que han tingut durant aquests anys i la comprensió que han mostrat quan no he pogut compartir certs moments amb ells, i perquè són el meu principal motor per viure. També vull donar les gràcies molt especialment a en Jordi, per tot i més, per estar amb mi, per donar-me suport, per aguantar-me, escoltar-me i animar-me sempre, per la seva paciència i incondicionalitat.

Als meus pares, que tot i no ser-hi, sempre hi són presents; d'ells he après tantes coses: l'interès per aprendre, per descobrir, per no defallir malgrat les adversitats, per seguir endavant, però damunt de tot, els vull agrair que m'hagin ensenyat a valorar que n'és d'important gaudir de la vida i de la família. Gràcies pares!.

Als meus germans la Nina i l'Edu, cunyats, nebots i sogres, perquè sé que sempre hi són i perquè han contribuït a fer-me les coses més fàcils. I finalment agrair també el suport a tots els amics perquè m'han animat i s'han preocupat al llarg del camí.

A tots vosaltres família, amics, companys, gràcies per caminar al meu costat.

## ÍNDEX

---





## INDEX GENERAL

### Primera part: INTRODUCCIÓ

A. Motivació personal _____	3
B. Formulació i delimitació del problema _____	5
C. Estructuració formal del contingut de la tesi _____	8

### Segona part: MARC TEÒRIC

#### Capítol 1. L'ADOPCIÓ

1.1. Gènesi i recorregut històric de les adopcions _____	15
1.1.1. L'adopció nacional _____	18
1.1.2. Adopció internacional _____	21
1.2. Aproximació al marc conceptual. Definició d'adopció _____	23
1.2.1. Concepte d'adopció _____	24
1.2.2. Tipus d'adopció _____	25
1.3. Aspectes jurídics: legislació _____	28
1.3.1. Legislació internacional _____	28
1.3.2. Legislació espanyola _____	29
1.3.3. Legislació catalana _____	30
1.4. El procés d'adopció a Catalunya _____	32
1.4.1. Fases del procés _____	32
1.5. Riscos en l'adopció _____	35
1.6. La família adoptiva _____	39
1.6.1. Construcció de la filiació adoptiva _____	40
1.6.2. Funcions de la família adoptiva _____	41
1.7. Suports en la postadopció _____	43
1.7.1. Serveis d'atenció postadoptiva _____	44
1.7.2. El seguiment postadoptiu obligatori _____	46

#### Capítol 2. L'INFANT ADOPTAT EN EL CONTEXT ESCOLAR

2.1. Perfil dels infants adoptats _____	49
2.2. Característiques dels infants adoptats _____	52
2.2.1. Carències físiques _____	56
2.2.2. Carències psíquiques o emocionals _____	56
2.3. L'escolarització de l'infant adoptat _____	58

2.3.1. El procés d'adaptació escolar _____	58
2.3.2. La influència de la construcció del vincle en l'inici de l'escolaritat _____	61
2.3.3. Conductes freqüents durant el procés d'adaptació escolar _____	63
2.4. Les necessitats educatives de l'infant adoptat en el context escolar _____	66
2.4.1. Desenvolupament cognitiu i rendiment escolar _____	58
2.4.2. Desenvolupament del llenguatge _____	71
2.4.3. Desenvolupament psicològic _____	72
2.5. L'alumne adoptat a l'ESO _____	75
2.5.1. La construcció de la identitat _____	76
2.6. El centre educatiu _____	78

### Capítol 3. LES NECESSITATS EDUCATIVES: LEGISLACIÓ, EVOLUCIÓ I CONCEPTE

3.1. Etapes evolutives respecte a l'atenció als alumnes amb NE _____	82
3.1.1. Etapa primigènia (Des de 1885 fins a 1965) _____	82
3.1.2. Etapa d'estructura (Des de 1965 fins a 1978) _____	83
3.1.3. Etapa de proliferació (Des de 1978 fins a 1990) _____	84
3.1.4. Etapa transcorreguda fins l'actualitat (Des de 1990) _____	86
3.2. Marc jurídic vigent en l'actualitat _____	89
3.2.1. Legislació espanyola _____	89
3.2.2. Legislació catalana _____	90
3.3. Les Necessitats Educatives Específiques _____	95
3.3.1. Classificació de les Necessitats Educatives Específiques _____	95

### Capítol 4. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

4.1. Concepte d'atenció a la diversitat _____	99
4.2. Les mesures d'atenció a la diversitat _____	101
4.2.1. Mesures generals d'atenció a la diversitat _____	102
4.2.1.1. Projecte Educatiu del Centre (PEC) _____	103
4.2.1.2. Projecte Curricular Centre (PCC) _____	104
4.2.1.3. Recursos organitzatius _____	104
4.2.1.4. Recursos metodològics _____	105
4.2.2. Mesures específiques d'atenció a la diversitat _____	106
4.2.2.1. El Pla Individualitzat (PI) _____	106
4.2.2.2. Mesures específiques d'atenció a la diversitat _____	109
4.2.2.2.1. Serveis Educatius Externs _____	110
4.2.2.2.1.1. Serveis Educatius de Zona (SEZ) _____	111

4.2.2.2.1.2. Serveis Educatius Específics (SEE) _____	112
4.2.2.2.2. Modalitats d'Escolarització _____	115
4.2.2.2.2.1. L'Escolarització en un Centre d'Educació Especial _____	116
4.2.2.2.2.2. Escolarització compartida _____	117
4.2.2.2.2.3. Escola ordinària amb unitats, programes i aules específiques d'atenció a la diversitat _____	118
4.2.2.2.3. Recursos humans _____	122
4.2.2.2.3.1. A l'etapa d'educació infantil i primària _____	122
4.2.2.2.3.2. A l'etapa d'ESO _____	124

## Capítol 5. LA INTERVENCIÓ I ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

5.1. Definició de la Intervenció Psicopedagògica _____	127
5.2. Origen i recorregut dels EAP's _____	129
5.3. Definició dels EAP _____	133
5.4. Àmbit d'actuació _____	134
5.5. Model d'intervenció _____	136
5.6. Objectius de l'EAP _____	139
5.7. Funcions _____	140
5.8. Accés a l'EAP _____	142
5.9. Causes que determinen les necessitats d'intervenció _____	144

## Tercera part: PROCÉS DE RECERCA

### Capítol 6. PROCÉS I DISSENY DE LA RECERCA

6.1. Consideracions sobre la metodologia científica _____	151
6.2. Procés de la recerca _____	153
6.3. Disseny de la recerca _____	155
6.4. Objectius plantejats _____	157
6.5. Selecció i descripció de la mostra _____	160
6.5.1. Mostra A _____	160
6.5.2. Mostra B _____	165
6.6. Instruments i procés de recollida de dades _____	168
6.6.1. Mostra A _____	168
6.6.1.1. Procés de recollida de dades de la mostra A _____	168
6.6.1.2. Instrument per a la recollida de dades de la mostra A _____	169
6.6.2. Mostra B _____	173
6.6.2.1. Procés de recollida de dades de la mostra B _____	173
6.6.2.2. Instruments utilitzats per a la mostra B _____	174

## Quarta part: RESULTATS DE L'ESTUDI

### Capítol 7. EXPOSICIÓ, ANÀLISI I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

7.1. Primera fase: anàlisi descriptiva i discussió dels resultats de la mostra A	185
7.1.1. Dades personals i d'escolarització dels infants adoptats	187
7.1.1.1. Inici de l'escolarització al sistema educatiu català	168
7.1.1.2. Curs actual	188
7.1.1.3. Inici intervenció de l'EAP	189
7.1.1.4. Assistència a un centre especialitzat	191
7.1.1.5 Canvis de referent de l'EA	191
7.1.2. Tipus i categorització de NEE	193
7.1.2.1. Classificació segons l'EAP	194
7.1.2.2. Diagnòstic	195
7.1.2.3. Àrees en les que presenten més NEE	197
7.1.2.4. Estudi de la relació entre alguns factors sociodemogràfics i l'àrea en què l'infant presenta més NEE	199
7.1.3. Mesures específiques d'atenció a la diversitat	203
7.1.3.1. Pla individualitzat	204
7.1.3.1.1. Nombre d'alumnes que disposen d'un PI	204
7.1.3.1.2. Principals línies d'actuació del Pla Individualitzat	205
7.1.3.1.3 Curs en què s'inicia el Pla Individualitzat	206
7.1.3.2. Mesures específiques	207
7.1.3.2.1. Suports organitzatius específics en l'escola ordinària	207
7.1.3.2.2. Repetició de curs	209
7.1.3.2.3. Escolarització en un curs inferior	211
7.1.3.2.4. Modalitat d'escolarització	212
7.1.3.3. Reconeixement NEE	213
7.1.3.3.1. Dictamen d'EE	213
7.1.3.3.2. Certificat de discapacitat	214
7.1.3.3.3. Suficiència de recursos i suports específics	215
7.1.4. Intervenció psicopedagògica amb els alumnes d'ESO i la seva evolució en el sistema educatiu	215
7.1.4.1. Dades de la mostra ESO	222
7.1.4.2. Anàlisi dels casos segons les NEE que presenten	223
7.1.4.2.1. NEE àrea cognitiva	223
7.1.4.2.2. NEE àrea conductual	226
7.1.4.2.3. NEE àrea de retard en el desenvolupament	229

7.2. Anàlisi qualitativa i discussió dels resultats. Fase B	233
7.2.1. Procés d'anàlisi	234
7.2.2. Anàlisi i discussió dels resultats	239
7.2.1.1. El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial en la intervenció dels professionals de l'EAP amb els infants adoptats	242
7.2.1.2. NEE dels infants adoptats	254
7.2.1.3. Intervenció específica amb infants adoptats	266

## Capítol 8. PROPOSTA DE MILLORA DE L'INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA ALS ALUMNES ADOPTATS (MIP)

8.1. Introducció	280
8.2. Fonaments de la proposta	280
8.3. Proposta de millora basada en un model de prevenció	281
8.3.1. La formació com a eina indispensable per a la intervenció	282
8.3.2. Procés de detecció de NEE transitòries o permanents en infants adoptats	287
8.3.2.1. Indicadors de risc	290
8.3.2.2. Valoració psicopedagògica amb infants adoptats	291
8.3.2.2.1. L'entrevista en profunditat	292
8.3.2.2.2. L'observació	295
8.3.2.2.3. Treball en xarxa	296
8.3.2.2.4. Proves psicotècniques	297
8.3.3. Detecció de NEE	298
8.3.4. La intervenció psicopedagògica amb alumnes amb NEE	300
8.3.5. Seguiment dels infants amb NEE	302

## Cinquena part: CONCLUSIONS

### Capítol 9. CONCLUSIONS

9.1. Conclusions	311
9.1.1. Conclusions de la primera fase de la recerca	313
9.1.2. Conclusions de la segona fase de la recerca	322
9.2. Aportacions per a la pràctica psicopedagògica	326
9.3. Limitacions de la recerca i prospectiva	329
9.3.1. Limitacions de la recerca	329
9.3.2. Prospectiva	330

REFERÈNCIES _____	333
ANNEXOS _____	353
Annex 1: Carta de sol·licitud de col·laboració en la recerca de les diverses institucions ____	355
Annex 2: Carta de sol·licitud de participació adreçada als EAP's _____	357
Annex 3: Fitxa d'enregistrament per a la recollida de dades de la 1a Fase: Mostra A ____	359
Annex 4: Guió d'entrevista per a la recollida d'informació. 2a Fase: Mostra B _____	365
Annex 5: Exemple de transcripció d'entrevista als professionals de l'EAP _____	367
Annex 6: Exemple de codificació amb el programa Atlas-ti 6.2 _____	381
Annex 7: Quadre concepte adopció segons edat _____	385

## INDEX DE FIGURES

Figura 1.1. Nombre de sol·licituds d'adopció per països _____	23
Figura 1.2. Fases del procés d'adopció nacional _____	33
Figura 1.3. Fases del procés d'adopció internacional _____	34
Figura 1.4. Factors de risc associats a la filiació adoptiva _____	36
Figura 1.5. La construcció de la filiació adoptiva _____	41
Figura 1.6. Els suports en la postadopció _____	44
Figura 2.1. Nombre d'infants adoptats en els principals països en els darrers anys _____	51
Figura 2.2. Etapes del procés d'adaptació familiar _____	60
Figura 3.1. Canvis significatius de l'etapa de proliferació _____	86
Figura 3.2. Canvis significatius des de 1990 fins l'actualitat _____	88
Figura 3.3. Canvis de model d'atenció a la diversitat _____	94
Figura 4.1. Mesures d'atenció a la diversitat _____	101
Figura 4.2. Mesures ordinàries d'atenció a la diversitat _____	103
Figura 4.3. Quadre-resum sobre l'avaluació, promoció i acreditació de l'alumne amb PI _____	108
Figura 4.4. Mesures específiques d'atenció a la diversitat _____	109
Figura 4.5. Serveis Educatius externs _____	110
Figura 4.6. Modalitats d'escolarització _____	116
Figura: 5.1. Professionals de la intervenció psicopedagògica _____	129
Figura 5.2. Funcions de l'EAP segons la resolució de la DGEP _____	132
Figura 5.3. Canvi d'enfocament en el model d'intervenció _____	137
Figura 5.4. Nivells d'intervenció de l'EAP _____	139
Figura 5.5. Procediment d'inici d'intervenció de l'EAP _____	143
Figura 6.1. Procés seguit per dur a terme la recerca _____	153
Figura 6.2. Disseny de la recerca _____	156
Figura 6.3. Nombre d'adopcions de la província de Girona _____	161
Figura 6.4. Nombre de casos d'adopció nacional i internacional _____	162
Figura 6.5. Nombre de casos segons el país d'adopció _____	162
Figura 6.7. Nombre de casos segons àrees de proximitat geogràfica _____	163
Figura 6.8. Edat en el moment de l'adopció _____	164
Figura 6.9. Sexe dels infants _____	164
Figura 6.10. Cicle d'escolarització _____	165
Figura 6.11. Nombre de centres assignats a cada professional _____	167
Figura 6.12. Procés per a la recollida de dades de la mostra A _____	173

Figura 7.1. Aspectes analitzats en la discussió dels resultats segons les fases exposades en el disseny de la recerca (Figura 6.2) _____	183
Figura 7.2. Curs d'inici de l'escolarització dels alumnes de la mostra A _____	188
Figura 7.3. Curs actual dels alumnes de la mostra A _____	188
Figura 7.4. Curs en què es sol·licita la intervenció de l'EAP _____	189
Figura 7.5. Persona o institució que sol·licita la intervenció de l'EAP _____	190
Figura 7.6. Nombre de vegades que hi ha hagut canvi de referent de l'EAP _____	192
Figura 7.7. Classificació segons l'EAP _____	194
Figura 7.8. Classificació segons l'àrea en què els alumnes adoptats presenten més dificultats _____	199
Figura 7.9. Relació entre l'àrea en que presenten necessitats i la zona geogràfica d'origen _____	202
Figura 7.10. En quin moment es fa o s'elabora el PI _____	206
Figura 7.11. Nombre d'alumnes que reben suports específics _____	207
Figura 7.12. Tipus de suport que han rebut _____	208
Figura 7.13. Curs de la repetició dels alumnes de la mostra A _____	210
Figura 7.14. Àrea en la que presenten més NEE els alumnes que han repetit curs _____	211
Figura 7.15. Curs en què han estat escolaritzats els alumnes que s'han incorporat al sistema educatiu en un curs inferior al que els hi correspondria segons l'edat cronològica _____	212
Figura 7.16. Cicle escolar en el que es produeix el canvi en la modalitat d'escolarització _____	213
Figura 7.17. Motiu del dictamen _____	214
Figura 7.18. Àrea en les que presenten més NEE els alumnes de la mostra d'ESO _____	222
Figura 7.19. Xarxa de relacions de les categories i indicadors analitzats en la segona fase _____	241
Figura 7.20. Categoria (reconeixement del fet adoptiu) amb els indicadors i el nombre de cites de cada indicador _____	242
Figura 7.21. Causes per les que els alumnes adoptats presenten més NEE que els no adoptats segons la percepció dels entrevistats _____	251
Figura 7.22. Categoria (NEE adoptats) amb els indicadors i el nombre de cites de cada indicador _____	254
Figura 7.23. Principals dificultats en l'entorn escolar dels infants adoptats, segons la percepció dels professionals de l'EAP _____	256
Figura 7.24. Comparativa de la mostra A i B, respecte les àrees en que presenten dificultats els infants adoptats _____	257
Figura 7.25. Categoria (Intervenció de l'EAP) amb els indicadors i el nombre de cites de cada indicador _____	266
Figura 8.1. Procés a seguir per a la detecció de NEE _____	289



## INDEX DE TAULES

Taula 1.1. Comparativa de les sol·licituds i el nombre d'adopcions nacionals a Catalunya realitzades des de l'any 2000 fins el 2014 _____	20
Taula 2.1. Nombre d'adopcions internacionals a Catalunya _____	50
Taula 2.2. Edats dels infants adoptats _____	51
Taula 2.3. Nombre d'infants adoptats des de Catalunya segons el sexe _____	52
Taula 6.1. Nombre de participants segons la comarca _____	166
Taula 6.2. Anys de dedicació a l'educació i a l'EAP _____	167
Taula 6.3. Instrument inicial per a la recollida de dades de la mostra A _____	170
Taula 6.4. Apartats i ítems de la fitxa d'enregistrament final _____	171
Taula 6.5. Blocs de l'entrevista realitzada als professionals de l'EAP _____	175
Taula 7.1. Relació d'Ítems analitzats dels alumnes de la mostra A _____	186
Taula 7.2. Centre al que assistia l'alumne abans de la intervenció de l'EAP _____	191
Taula 7.3. Diagnòstic dels alumnes _____	196
Taula 7.4. Relació de les NEE amb les variables sociodemogràfiques _____	200
Taula 7.5. Relació entre l'àrea en que presenten necessitats i el sexe de l'infant _____	201
Taula 7.6. Relació entre l'àrea en que els infants adoptats presenten necessitats i l'edat d'adopció _____	203
Taula 7.7. Nombre d'alumnes de la mostra A atenent a si disposen de PI _____	205
Taula 7.8. Línies d'actuació del Pla Individualitzat _____	206
Taula 7.9. Nombre d'alumnes de la mostra A que han repetit curs _____	209
Taula 7.10. Nombre d'alumnes segons la modalitat d'escolarització _____	212
Taula 7.11. Alumnes que disposen de dictamen d'EE _____	213
Taula 7.12. Grau de discapacitat _____	215
Taula 7.13. Dades relatives a la mostra ESO _____	218
Taula 7.14. Valoració segons l'EAP, de l'evolució de l'alumne amb NEE cognitives _____	225
Taula 7.15. Valoració segons l'EAP, de l'evolució de l'alumne amb NEE conductuals _____	228
Taula 7.16. Relació de categories i indicadors _____	236
Taula 7.17. Definició i exemple dels indicadors _____	236
Taula 7.18. Relació categoria-Preguntes entrevista _____	239
Taula 7.19. Valoració dels professionals de l'evolució dels alumnes amb NEE en l'entorn escolar _____	263



## PRIMERA PART: INTRODUCCIÓ

---



## A. Motivació personal

---

La meua motivació per conèixer i aprofundir en els aspectes educatius, em varen portar a completar la meua formació acadèmica com a mestra i pedagoga amb els estudis de doctorat i entrar a formar part del Grup de Recerca de Pedagogia, Societat, Innovació i TIC (PSITIC)<sup>1</sup>. A banda, des de l'any 2003 i fins el 2014 vaig formar part de l'equip d'adopcions de la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis (FBAS)<sup>2</sup>, desenvolupant les meues funcions de coordinació de la Institució Col·laboradora d'Integració Familiar (ICIF)<sup>3</sup> i també com a pedagoga en el sí d'un equip interdisciplinari format per professionals de la psicologia, la pedagogia, el treball social i la logopèdia. Posteriorment, com a membre de l'equip de l'Institut Myrios<sup>4</sup>, m'he dedicat a l'atenció psicològica i psicopedagògica d'infants, joves i adults, atenent també un important nombre de famílies adoptives. Les tasques que desenvolupo, es centren principalment en l'assessorament a famílies i la intervenció psicopedagògica amb infants i adolescents adoptats. A banda, faig formació i assessorament per a mestres, pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs i altres professionals que treballen en l'àmbit educatiu, de la infància i de l'adopció.

Personalment, la possibilitat de formar part de tot el procés, és a dir, de ser-hi present des de que una família inicia el llarg camí cap a la maternitat/paternitat adoptiva, fins que esdevenen pares adoptius d'un infant que va creixent, s'escolaritza, es converteix en un adolescent i posteriorment en una persona adulta, m'ha permès i em permet tenir una visió global i integradora del fenomen de l'adopció.

---

<sup>1</sup> Grup de Recerca consolidat Pedagogia, Societat, Innovació i TIC (PSITIC d'ara endavant) de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull.

<sup>2</sup> Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis (FBAS), creada el curs 2002 i que va finalitzar la seva activitat el 2014, era una entitat on s'articulava una part important de la recerca aplicada que es fa institucionalment a Blanquerna, així com la prestació de serveis professionals a les administracions públiques, a les empreses, els centres de pràctiques i les institucions, i als particulars interessats.

<sup>3</sup> Les ICIF són entitats sense ànim de lucre constituïdes legalment, que tenen com a finalitat la protecció de menors, reuneixen els requisits previstos i estan acreditades d'acord amb el Decret 337/1995, de 28 de desembre, per desenvolupar les funcions de mediació que els atribueix la llei per integrar els infants en una família.

<sup>4</sup> Institut d'Atenció Psicològica i Psicopedagogia Myrios, creat el 2014 per a la prestació de serveis professionals als particulars interessats i a les institucions. Els serveis i les unitats que integra són: Servei d'atenció i assessorament psicològic; Servei d'atenció psicopedagògica, Servei d'assessorament post adopció; Servei d'assessorament a l'escola i l'educació;

Durant molts anys els professionals que treballem en aquest àmbit ens hem anat adaptant a una realitat social que ha canviat tant ràpidament que sovint ens ha mancat temps per a la reflexió. Els nostres coneixements, investigacions, recerques, han anat creixent al mateix temps i ritme que els infants adoptats, no hem tingut la capacitat d'anticipar-nos, sinó d'acompanyar-los i, fins fa pocs anys, només l'experiència d'altres països ens ha servit de punt de partida i de reflexió. Tanmateix, el descens dels darrers anys en el nombre d'adopcions ens fa viure un període d'estabilitat, que ens permet i alhora requereix, centrar la vista cap a altres etapes o entorns, com l'educatiu, als que fins al moment no s'havia donat tanta prioritat.

El meu interès per estudiar la situació dels infants adoptats en el context escolar, em va portar a realitzar i defensar l'any 2010, el treball de recerca: “ La incorporació dels infants adoptats a l'escola. Perspectiva familiar”<sup>5</sup>. Aquest primer treball em va permetre estudiar i investigar el procés d'escolarització dels infants adoptats i de les experiències de les famílies adoptives entorn aquest moment. Vaig poder donar resposta a qüestions com: quines són les motivacions dels pares per escolaritzar els fills en un o altre moment? Com s'adapten els infants a l'escola? Com es fa el procés d'adaptació? etc., centrant-me principalment en l'inici de l'escolarització.

Per a la realització de la tesi doctoral i continuant amb la línia d'investigació ja engegada uns anys enrere, m'interessa seguir aprofundint en la convergència entre el fet adoptiu i l'entorn escolar. Diversos estudis assenyalen algunes de les dificultats que presenten els infants adoptats en l'àmbit educatiu, però la finalitat d'aquest estudi no es centra únicament en descriure les necessitats particulars o específiques que tenen, sinó que s'orienta cap a la millora de l'atenció educativa de l'alumnat adoptat en general i de l'assessorament i intervenció psicopedagògica que es porta a terme amb aquells alumnes que requereixen més suports.

---

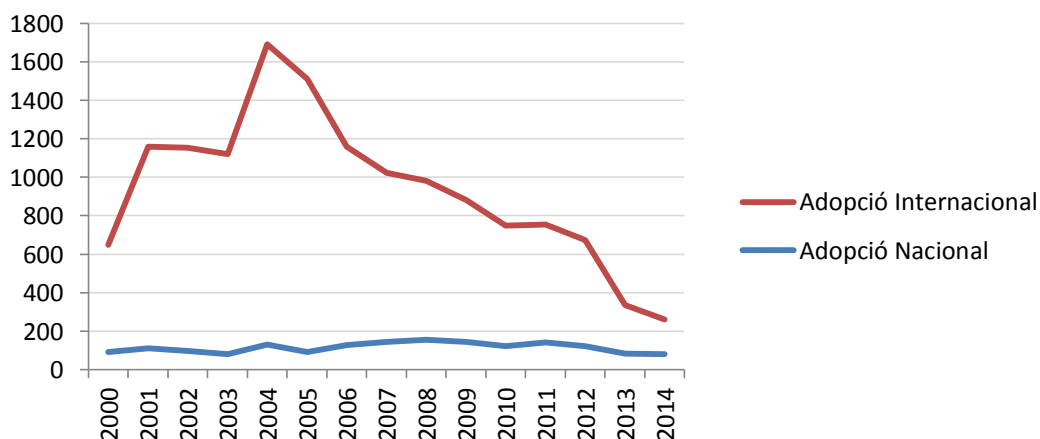
<sup>5</sup> Treball de recerca elaborat per C. Sallés (2010) i dirigit per la Dra. M. Pañellas. Document no publicat.

## B. Formulació i delimitació del problema

En els darrers anys el nombre d'adopcions nacionals s'ha mantingut més o menys estable en el nostre país, no obstant la xifra d'adopcions en països estrangers ha anat disminuint de forma significativa, tal i com podem observar en la figura B.1. Tot i així, l'adopció segueix essent un tema que suscita un gran interès, ja que des de l'any 2000 s'han adoptat nacionalment i internacionalment des de Catalunya més de 14.000 nens i nenes que conformen una xifra prou important perquè hi dediquem especial atenció.

El descens d'adopcions es deu a diverses circumstàncies, entre les que podríem destacar: l'increment dels anys d'espera per a rebre l'assignació d'un infant; el tancament de fronteres d'alguns països per a l'adopció internacional i/o la legislació d'altres països que permeten només l'adopció d'infants amb necessitats especials amb més o menys afectació. Així doncs, les dificultats per a rebre l'assignació d'un infant “petit i sa” ha generat que cada vegada sigui més freqüent l'adopció de nens i nenes de més edat, i/o que presenten dificultats físiques, psíquiques o sensorials i/o que han passat períodes més llargs d'institucionalització amb les conseqüències que això suposa pel seu desenvolupament.

També cal tenir present que en l'actualitat molts dels infants adoptats durant el “boom” de l'adopció (anys 2003-2005) ara ja són preadolescents o adolescents i tenen i presenten necessitats diferents. Per tant, les respostes tant en l'àmbit familiar com educatiu han de ser també diferents.



**Figura B.1** Nombre d'adopcions nacionals i internacionals a Catalunya en els darrers 14 anys.

La situació de vulnerabilitat que viuen aquests infants durant el període previ a l'adopció, afecta posteriorment al seu desenvolupament, a la forma com es vinculen, a com aprenen, etc. i sovint es reflecteix també en les necessitats que presenten en l'àmbit educatiu. En aquesta investigació, partim de la premissa que l'escola forma una part molt important en la vida dels infants i joves. En ella hi aprenen no només coneixements, sinó que també els ajuda a relacionar-se i a créixer en el sentit ampli de la paraula. Tots aquests aspectes, els inputs que reben i les interaccions que s'hi produeixen configuren per a l'infant i el jove un univers que el pot ajudar a definir el seu autoconcepte, a fomentar una millor autoestima, a millorar les seves habilitats socials... i, en definitiva, a disposar de més competències per afrontar el futur. D'aquí que centrem la nostra mirada en l'àmbit educatiu i que focalitzem la recerca en millorar l'atenció psicopedagògica cap a l'alumnat adoptat, especialment dels que presenten Necessitats Educatives Específiques (NEE, d'ara endavant).

El nostre interès per millorar l'atenció psicopedagògica cap als infants adoptats en el context escolar radica en diversos aspectes:

- En primer lloc, en la revisió bibliogràfica hem consultat autors que han realitzat investigacions sobre quines característiques dels infants poden tenir una influència més o menys positiva en l'entorn escolar (Palacios, 2007; Berástegui, 2005; Dalen, 2003), estudis sobre alumnes que requereixen una educació especial (Gindis 2006; Verhulst 2000) o sobre les necessitats formatives dels mestres entorn l'adopció (Alguacil i Pañellas, 2007). D'altres autors, han escrit sobre la integració dels infants adoptats al context escolar partint de la seva experiència personal o professional, però no des del coneixement científic. Així doncs, observem que tot i que la presència d'alumnes adoptats és cada vegada més freqüent a les nostres escoles, segueix essent un tema poc estudiat a nivell nacional i hi ha molt poques recerques (Fernández, 2004) en què el focus d'atenció sigui específicament l'entorn educatiu i les necessitats educatives dels infants adoptats en el context escolar.
- Disposem d'estudis com el de Sánchez-Sandoval i Palacios (2012), que conclouen que els alumnes adoptats presenten més dificultats de comportament i emocionals que els seus homòlegs no adoptats. D'altres articles, com el de Sala i Ivern (2014) destaquen com la manca d'estimulació pot afectar el



desenvolupament lingüístic i d'habilitats acadèmiques. Per tant, la majoria de recerques i publicacions assenyalen que els infants adoptats tenen una major probabilitat de presentar dificultats d'aprenentatge o conducta en aquest context.

- Es constata que els factors previs a l'adopció: genètics, congènits, ambientals, influeixen en el desenvolupament dels infants i que aquesta situació pot requerir d'una atenció específica en l'àmbit acadèmic. Tanmateix, seguim trobant en la nostra praxis un nombre important de professionals del camp educatiu amb poca formació en el camp de les adopcions (Alguacil i Pañellas, 2007) que desconeixen o tendeixen a minimitzar les característiques específiques d'aquests infants, ignorant les necessitats afectives especials<sup>6</sup> que presenten tots els infants adoptats pel simple fet de ser adoptats. Aquest desconeixement fa que, en ocasions, no es prenguin determinades mesures preventives que podrien contribuir a facilitar la integració d'aquests infants en el context escolar i a millorar la intervenció que es porta a terme quan aquests infants presenten NEE.

Per tot l'exposat, ens plantejem estudiar les NEE dels alumnes adoptats que estan cursant l'educació infantil<sup>7</sup>, l'educació primària<sup>8</sup> o l'educació secundària obligatòria<sup>9</sup> i també l'experiència dels psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic<sup>10</sup> (EAP d'ara endavant) que els han atès i que n'han fet el seguiment al llarg de la seva escolarització.

Hem escollit les aportacions dels professionals de l'EAP en tant que són els encarregats d'avaluar i fer el seguiment de les necessitats educatives de l'alumne, així com d'assessorar i donar suport al professorat i als centres educatius en resposta a la

---

<sup>6</sup> Concepte exposat en el llibre: "Hemos adoptado: Guía de la postadopción". Boadas, B. Sallés, C. Pacheco, M. i Ger, S. (2012). Editorial Larousse. Barcelona. Fa referència a les necessitats afectives derivades de les pèrdues i privacions que han patit tots els infants adoptats.

<sup>7</sup> Educació Infantil (EI d'ara endavant): L'educació infantil s'organitza en cicles, amb una durada de tres cursos cadascun: el primer cicle és per als nens i nenes d'entre 0 i 3 anys i s'imparteix a les llars d'infants o escoles bressol i el segon cicle s'imparteix als infants de 3 a 6 anys als parvularis i a les escoles i col·legis.

<sup>8</sup> Educació Primària (EP d'ara endavant): consta de sis cursos acadèmics i és de caràcter obligatori. S'organitza en 3 cicles: Cicle inicial (CI d'ara endavant): de 6 a 8 anys. Cicle mitjà (CM d'ara endavant): de 9 a 10 anys. Cicle superior (CS d'ara endavant): d'11 a 12 anys

<sup>9</sup> Educació Secundària Obligatòria (ESO d'ara endavant): té una durada de quatre cursos: comencen normalment l'any en què compleixen 12 anys i acaben als 16 anys.

<sup>10</sup> Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP d'ara endavant): servei educatiu de caràcter públic que treballa com a equip multidisciplinari en l'avaluació, seguiment i orientació de l'alumnat.

diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials.

Considerem que el coneixement que se'n derivi de la recerca ha de ser compartit amb els professionals que assessoren els centres educatius i ens ha de permetre oferir orientacions per fomentar la millora de l'assessorament psicopedagògic, així com una formació més ajustada a la realitat que permeti anticipar i tractar possibles riscos i/o dificultats en l'entorn escolar.

### C. Estructura formal del contingut de la tesi

---

El contingut del treball que presentem s'ha organitzat en diferents parts i cadascuna d'aquestes parts s'estructura en diferents capítols.

- A la **primera part** presentem la motivació del tema d'estudi, així com la formulació i delimitació del problema.
- En la **segona part** exposem el marc teòric del nostre treball estructurat per capítols, i que descrivim tot seguit de manera breu:
  1. En el capítol 1 fem una aproximació al concepte d'adopció, tot fent un recorregut dels diferents valors que ha adquirit al llarg de la història fins arribar al moment actual. En aquest mateix capítol expliquem el marc jurídic que legisla els processos adoptius tant nacionals, com internacionals. Exposem els riscos implícits en el procés d'adopció i els serveis d'atenció postadoptiva i finalment dediquem un apartat a la família adoptiva, fent referència a les seves funcions i a les particularitats de la construcció de la filiació adoptiva.
  2. Dediquem aquest segon capítol a descriure el perfil i les característiques dels infants adoptats. Posteriorment ens endinsem en el món educatiu, centrant-nos en el procés d'incorporació i d'adaptació escolar i la

influència de les experiències prèvies viscudes per l'infant i de la construcció del vincle en el moment de l'escolarització; les principals NEE dels infants adoptats i les particularitats de l'etapa adolescent. Finalment, dediquem un apartat a explicar el paper del centre educatiu en aquest procés i la importància de fomentar la relació família-escola.

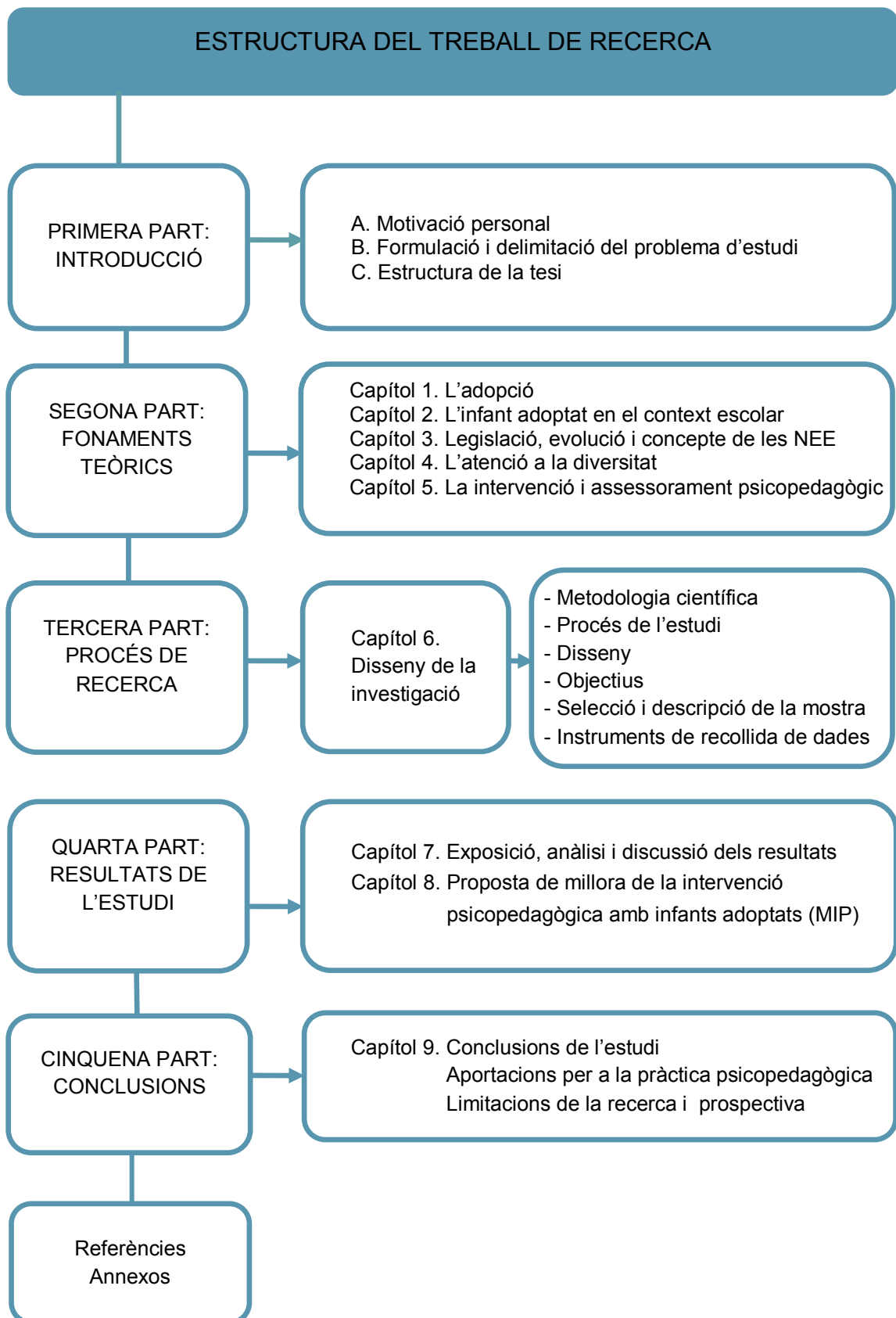
3. En el capítol 3 presentem un recull de les principals etapes evolutives respecte l'atenció als alumnes amb NEE, tot fent un recorregut per la legislació fins arribar al marc jurídic vigent en l'actualitat. Posteriorment concretem el que entenem per NEE i en presentem algunes classificacions.
  4. En aquest capítol definim el concepte d'atenció a la diversitat i d'escola inclusiva, així com les mesures generals i específiques existents per donar resposta a aquestes necessitats.
  5. El darrer capítol del marc teòric el dediquem íntegrament a la intervenció psicopedagògica i a conèixer els EAP's, definint-ne la seva composició, funcions, etc. així com el model d'intervenció que promou el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- En la **tercera part** del nostre estudi presentem el disseny de la recerca. Definim els objectius i expliquem les fases i el procés que s'ha seguit per dur-la terme. Especifiquem com s'ha escollit la mostra i el procediment seguit per seleccionar els subjectes. Exposem a continuació com s'ha efectuat la recollida de dades i les principals dificultats amb les que ens hem trobat durant aquest procés i finalment, detallem el procediment d'elaboració i ajustament dels instruments utilitzats per a la recollida d'informació.
  - En la **quarta part** presentem l'exposició i l'anàlisi dels resultats obtinguts tant a nivell quantitatiu, com qualitatiu i discutim els resultats per tal d'arribar a formular unes conclusions que ens han d'aportar coneixement sobre el tema d'estudi. Presentem també una Proposta de Millora de la Intervenció Psicopedagògica (MIP, d'ara endavant) amb infants adoptats, amb la finalitat d'aportar informació i coneixement

sobre l'adopció als professionals de l'àmbit de l'educació que treballen amb aquests infants.

- A la **cinquena part** exposem les conclusions que es generen com a síntesi de la quarta part. En aquest mateix capítol, fem algunes propostes orientades a la innovació, expliquem les limitacions de l'estudi i suggerim noves vies d'investigació per complementar i/o ampliar la nostra recerca.

La tesi integra, a més dels capítols indicats, un bloc on presentem els annexos referenciats al llarg de l'estudi.

A la figura C.1 resumim l'estructura formal de la tesi, on es pot veure l'organització dels capítols que la componen:





## SEGONA PART: MARC TEÒRIC

---





## CAPITOL 1. L'ADOPCIÓ

---

En aquest capítol pretenem donar una visió general d'aquells aspectes més rellevants sobre l'adopció.

En primer lloc parlem de l'origen de l'adopció tant nacional com internacional i seguint l'afirmació de Vallverdú (2004) de que “ *no existeix una història de la adopció, sinó tantes com perspectives han existit referents a la paternitat i l'estructuració de la societat i la família*” expliquem quin ha estat el recorregut històric fins arribar a la definició del concepte actual d'adopció, fent referències específiques tant a l'adopció nacional, com a l'adopció internacional, ja que en les dues últimes dècades, a Catalunya i Espanya, ha estat la tipologia d'adopció més sol·licitada i conseqüentment la majoria de població adoptada des del nostre país prové de l'adopció internacional.

En segon lloc aprofundim en el concepte d'adopció i també els tipus d'adopció que existeixen en funció de les característiques personals, legals, etc. que s'hi donen. Presentem el marc jurídic en què es situa l'adopció, descrivint les principals lleis i decrets tant a nivell espanyol, com català i les principals aportacions de cada llei. Exposem breument quin és el procediment a seguir per poder dur a terme una adopció nacional o internacional a Catalunya.

A continuació, descrivim els factors de risc que cal considerar en la filiació adoptiva i parlem de les característiques i funcions de la família adoptiva, dedicant un apartat a explicar l'especificitat de la filiació adoptiva. Finalment, presentem els tipus de suports postadoptius existents i dels que pot disposar una família una vegada ja han esdevingut parees adoptius.

### 1.1 Gènesi i recorregut històric de les adopcions

L'adopció és un concepte molt antic i des dels inicis de la humanitat ha existit, en les diferents societats, amb la finalitat de donar un fill a una parella que no en tenia. Les antigues civilitzacions (egipcis, hindús, xinesos, grecs i romans) havien practicat alguna forma d'adopció i l'havien codificat en les seves lleis (Brodzinsky, Smith y Brodzinsky,

1998). Tanmateix, la institució de l'adopció i les finalitats o motivacions de les famílies adoptives s'han modificat considerablement en el transcurs de la història. Presentem a continuació un breu recorregut històric sobre l'adopció.

La primera adopció registrada a la història data del s.XXVIII a.c, (segons Kadushin 1980, citat a Berástegui, 2005), però és en el punt 185 del Codi de Hammurabi<sup>1</sup> (1760 aC) on trobem la primera codificació legal (Brodzinsky, Lang i Smith, 1995). Antigament, l'adopció va sorgir de la necessitat religiosa de continuar el culte als avantpassats, que només els fills barons podien exercir. Conjuntament amb l'interès religiós, coexistia l'interès polític, com en els casos de l'adopció d'Octavi per Cèsar i la de Neró per Claudi de Roma. L'objectiu que es perseguia amb les adopcions era vincular-se amb un llinatge reconegut o fer carrera política i no pas, oferir una llar a un infant.

Des del punt de vista legal és en el dret romà que l'adopció apareix en el nostre context històric i cultural. L'adoptant es convertia en un successor per la família a qui donar el béns, el nom, les tradicions i el culte als avantpassats (Lacruz, Sancho, Luna, Rivero i Rams, 1997). Durant aquest període l'adopció va prendre molta força i era considerada de rellevància social, és per això que tot i haver-hi adopcions registrades anteriorment és considerada d'origen romà.

El dret germànic reconeixia l'adopció amb l'objectiu de transmetre el patrimoni. Només tenien en compte la relació adoptat - adoptant i no de la resta de parents ja fossin ascendents o descendents, concepte que s'entenia com adopció simple (Lacruz et al., 1997). Amb la caiguda de l'imperi romà, l'adopció deixa de tenir un paper tant rellevant i no va ser fins a l'edat moderna quan va tornar a ressorgir.

En plena època feudal, tot i que en alguns països l'adopció existia en l'àmbit jurídic, a la pràctica era gairebé inexistent, ja que era impensable que un plebeu formés part o conviqués amb una família de nobles com a fill (Brancós, 1998). Com a alternativa, durant l'edat mitjana es van sostenir diferents mètodes de protecció a favor dels menors d'edat i en el S. XIV comencen a aparèixer institucions, principalment religioses, que donen acolliment i educació als menors desemparats o abandonats per les seves famílies.

---

<sup>1</sup> El Codi de Hammurabi, creat pel rei de Hammurabi, l'any 1760 a.C, és un dels conjunts de lleis més antic que s'ha trobat i un dels exemplars millor conservats d'aquest tipus de documents creats a l'antiga Mesopotàmia.

Al s. XVIII hi ha un canvi important quant al concepte de protecció a la infància. Es comença a implementar un model de protecció en el qual els fills havien de ser protegits en el si de la família, o per l'església o les institucions de caritat. En el cas de no ser possible, era l'Estat qui havia de vetllar pel seu benestar.

Posteriorment, l'adopció passa per una situació de crisi ja que se la vincula directament a fets fraudulents i hi ha certes resistències per incloure-la en els codis de lleis. Malgrat tot, a partir de la Revolució Francesa va experimentar un increment (Martínez de Aguirre, 2001).

En el s.XIX, en plena Revolució Industrial, aportacions com les de Freud, Marx i altres, alerten sobre la situació dels infants desemparats. Es comencen a percebre canvis respecte a la concepció de l'Infant i de l'adopció, valorant aquesta opció com una possibilitat per a l'infant desemparat.

L'any 1851 a l'Estat de Massachussets, apareix per primera vegada una llei d'adopció on es prioritzen els interessos del menor. És per aquest motiu que és considerada la primera llei d'adopció moderna (Vallverdú, 2004). Aquesta llei recull alguns aspectes destacables, ja que varen suposar un avenç important en el concepte de l'adopció, tals com (citats a Navarro, 2012):

1. Qualsevol ciutadà de la comunitat podia adoptar fills sota autorització escrita de familiars propers a l'infant, en el cas que n'hi hagués, i amb el consentiment de la parella legal.
2. Si l'adoptat era major de 14 anys havia de donar el seu consentiment.
3. Els pares, o pare, serien autoritzats si mostraven capacitat per criar un fill, sota una correcta cura i educació.
4. El fill adoptat tindria dret legal a l'herència com si fos un fill biològic de l'adoptant.
5. Els pares biològics perdien tota relació, dret o potestat sobre el fill lliurat en adopció.

És a finals del s.XIX i a principis del s.XX quan queda configurat, en el nostre entorn cultural, un model d'adopció que avui coneixem amb el nom "d'adopció tradicional" (Berástegui, 2005).

### 1.1.1 L'adopció nacional

A Espanya, es fa la primera referència legal a l'adopció en el Breviario de Alarico en el s. VI. Aquesta institució conserva els efectes de l'adopció romana, tot i que se'n va fer un ús fraudulent, ja que s'utilitzava per legitimar fills extra matrimonials i reconèixer els drets d'herència (Berástegui, 2005). En la redacció originària del Codi Espanyol, l'adopció tenia efectes jurídics més restringits que els de la paternitat natural i només era permesa a persones sense fills o descendents legítims i majors de 45 anys (Lasarte, 1997). Assenyalar que en el Codi Civil espanyol, la institució de l'adopció ha estat a punt de desaparèixer en diverses ocasions.

Com ja hem dit anteriorment, no és fins a finals del s.XIX i inicis del s.XX que en el nostre país es configura el que coneixem com "l'adopció tradicional". L'objectiu de l'adopció era donar descendència a aquells que no podien generar-la per la via natural, possibilitant a les famílies viure el que es considerava un substitut de les vertaderes paternitats (Adroher i Berástegui, 2000). Moltes famílies intentaven ocultar la filiació adoptiva fent passar el fill per biològic i fins i tot canviaven el seu lloc de residència o passaven una llarga temporada fora i quan tornaven ho feien amb un fill, fent creure així que era biològic. Per aquest motiu, suposava una dificultat important adoptar nens més grans o d'altres ètnies, predominant les adopcions de nadons. Les posteriors reformes del Codi Civil de 1958, 1970, 1981, 1987 i 1996, van anar promovent el canvi de concepció, passant del concepte del "dret a tenir un fill", a prioritzar els interessos i drets del menor, fent referència així, al "dret dels infants" a ser protegits.

Pilotti (1988) explica i diferencia aquests dos grans períodes que es donen tant a nivell nacional, com internacional:

- El primer descrit fins el moment, en el que es considerava l'adopció com un dret dels pares a accedir a la maternitat/paternitat. Es coneix com el concepte "d'adopció clàssica" i responia totalment a satisfer els interessos i desitjos dels adults, ja que es considerava, malgrat era evident que suposava un benefici per l'adoptat, l'instrument idoni per regular la seva pròpia successió i també satisfer el desig de tenir un fill. La manca de control legislatiu, va fer que en ocasions hi hagués una mena d'intercanvis privats en que sovint es negava al nen el dret a conèixer la seva pròpia identitat. En aquesta línia, els mitjans de comunicació han fet una tasca important en els darrers anys, donant veu al testimoni de mares solteres o matrimonis als qui durant els anys

40-70 els hi varen “robar” els fills, explicant-los en nombrosos casos que havien nascut morts.

- La segona etapa fa referència al període que comprèn des de finals del s. XX i fins els nostres dies. Aquest període, coincideix amb la introducció en el nostre país de l'adopció internacional, que ja es duia a terme en molts altres països europeus o americans, com Suècia, EEUU, Bèlgica, Holanda,... S'anomena el període de “l'adopció moderna” i té com objectiu cobrir les necessitats dels infants i oferir-los-hi un entorn familiar correcte i estable en el que puguin créixer. Es considera l'adopció com una mesura de protecció a l'infant i es reconeix el dret de qualsevol infant a tenir una família (Declaració Universal dels Drets dels Infants, 1959).

Així doncs, l'adopció nacional ha viscut diverses etapes. A Espanya i conseqüentment a Catalunya, es consolida el període anomenat: “de l'adopció moderna” a partir dels anys 90 quan diverses lleis van promoure un canvi paradigmàtic que va suposar una transformació en la concepció de la institució jurídica de l'adopció, essent considerada com un element de plena integració familiar que vetlla per els interessos del menor. És també durant aquest període que es potencia el paper de les entitats públiques com a organismes competents en protecció de menors, fet que garanteix la transparència i legalitat dels processos d'adopció tant a nivell nacional, com internacional.

Tanmateix, la situació social i política del nostre país en aquells anys, va generar un decreixement important del nombre d'infants susceptibles de ser adoptats, degut principalment, segons el “Instituto Universitario de la Familia” (2003), a la disminució dels embarassos no desitjats, ja fossin de noies adolescents o relacions extra matrimoniales, degut al fàcil accés a mesures anticonceptives i també a la millora de les polítiques de protecció de menors. Aquest descens de natalitat va provocar que el nombre d'infants adoptables fos inferior a la demanda i per tant, el nombre d'adopcions nacionals que s'arribaven a materialitzar era significativament més baix. Brancós, l'any 1998 ja parlava d'aquest canvi d'orientació en el seu treball “L'adopció Internacional a Catalunya: un fenomen emergent” on afirmava: *“el descens del nombre de menors susceptibles d'adopció nacional ve motivat per la disminució intensa i continuada de la natalitat; el descens del nombre de fills no desitjats i per tant, del nombre de fills abandonats en néixer; l'acceptació social de les mares solteres; el desenvolupament de polítiques socials adreçades a la infància i a la família; i l'enduriment de la legislació en matèria*

*d'adopció nacional. Aquest descens fa incrementar el període d'espera afavorint l'adopció internacional”.*

Cal destacar que actualment, tal i com publica l'ICAA<sup>2</sup> en la seva pàgina web: “es segueixen admeten sol·licituds d'adopció d'un infant tutelat per la Generalitat de Catalunya, però aquestes romanen en situació de suspensió transitòria”. A la taula 1.1, mostrem el nombre de sol·licituds d'adopció nacional i el nombre d'infants adoptats a Catalunya en els darrers 15 anys, on podem veure reflectit com malgrat les sol·licituds d'adopció va augmentar significativament fins l'any 2009, el nombre d'adopcions seguia essent relativament baix, el que ha provocat en anys posteriors un increment significatiu de les llistes d'espera per a l'adopció d'un infant a Catalunya i també un descens en el nombre de sol·licituds donades les dificultats per poder adoptar un infant.

Any	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Nombre sol·licituds d'adopció nacional</b>	<b>99</b>	<b>116</b>	<b>180</b>	<b>285</b>	<b>481</b>	<b>372</b>	<b>344</b>	<b>467</b>	<b>582</b>	<b>730</b>	<b>689</b>	<b>599</b>	<b>366</b>	<b>314</b>	<b>237</b>
<b>Nombre d'infants adoptats</b>	<b>90</b>	<b>111</b>	<b>98</b>	<b>79</b>	<b>130</b>	<b>92</b>	<b>128</b>	<b>143</b>	<b>156</b>	<b>143</b>	<b>121</b>	<b>141</b>	<b>122</b>	<b>84</b>	<b>81</b>

**Taula 1.1** Comparativa de les sol·licituds i el nombre d'adopcions nacionals a Catalunya realitzades des de l'any 2000 fins el 2014. (Font: dades obtingudes a través de l'ICAA i IDESCAT<sup>3</sup>).

<sup>2</sup> Institut Català de l'Acol·liment i l'Adopció (ICAA d'ara endavant). Depèn del Departament de Benestar social i Família. Es va crear per la Llei 13/1997, de 19 de novembre (modificada per la Llei 14/2010 i la Llei 11/2011). La finalitat primordial de l'Institut és contribuir a potenciar una política global d'adopcions i d'acolliment simple en família aliena, d'agilitzar els processos de valoració de la idoneïtat de les persones o famílies que opten per l'acolliment o per l'adopció, i de tramitar, quan correspongui, l'adopció internacional. En l'àmbit de l'adopció internacional, l'ICAA és l'organisme competent a Catalunya.

<sup>3</sup> L'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT d'ara endavant) és l'organisme especialitzat en estadística de la Generalitat de Catalunya. La seva missió és la gestió del sistema estadístic de Catalunya mitjançant la planificació, la coordinació, la normalització de l'activitat estadística i la prestació d'assistència tècnica estadística.

### 1.1.2 L'adopció internacional

L'adopció internacional és un concepte més actual. A partir dels inicis del s.XX, després de la Segona guerra mundial, hi havia un nombre molt considerable de nens orfes o que havien arribat als camps de refugiats fugint de la guerra. Davant d'aquesta situació varen haver de construir centres per poder atendre aquests infants. Va ser al cap d'uns anys en que diversos estudis, com el de Bowlby<sup>4</sup> (1951) titulat *"Maternal Care and Mental health"* posaven de manifest les fatals conseqüències que implica per a un infant el període d'institucionalització (Vallverdú, 2004). En aquest treball es demostrava que els infants no només necessitaven tenir cobertes les necessitats bàsiques d'alimentació, higiene i salut, sinó que també necessitaven la figura d'un adult de referència que els hi proporcionés afecte i seguretat (Brancós, 1998). És a partir d'aquest moment que les societats occidentals comencen a entendre la necessitat dels infants de tenir una família i la filiació adoptiva comença a instaurar-s'hi.

Pel que fa referència a l'adopció internacional comença a prendre força després de la guerra de Corea (1950-1953) i del Vietnam (1956-1975), quan famílies nord-americanes varen adoptar nens d'origen asiàtic, moguts, segons afirmen alguns autors com Mateo (1995), per un sentiment altruista i de compassió en vers la situació de la infància dels països devastats pels conflictes bèl·lics. Aquestes adopcions trencaven amb el concepte d'adopció tradicional, ja que partien de les necessitats dels nens i no del desig dels adults. Així doncs, és en aquest període en que s'instaura el concepte d'adopció moderna, entesa com una mesura de protecció al menor que té per objectiu proporcionar una família a un infant que ho requereixi, per tal d'oferir-li un entorn familiar i de protecció on pugui desenvolupar-se correctament. S'anteposen, per damunt de tot, els interessos de l'infant.

A la dècada dels 80 del segle passat, en els països del nord d'Europa com ara Suècia, Holanda i Dinamarca es va viure el punt àlgid de l'adopció internacional, ja que les opcions per adoptar nacionalment eren significativament inferiors (Brancós 1998).

---

<sup>4</sup> John Mostyn Bowlby nascut a Londres, psicòleg i psicoanalista, va desenvolupar la Teoria de l'aferrament i va realitzar diversos estudis sobre les conseqüències que tenia per als infants ser separats de les seves mares en edats primerenques.

A Espanya, a nivell legislatiu, la Llei 21/1987, d'11 de novembre, modifica determinats articles del Codi Civil i de la Llei d'enjudiciament civil en matèria d'adopció (Boletín Oficial del Estado (BOE, d'ara endavant) 275, de 17-11-1987) fet que va suposar un avenç important a nivell legal, ja que intentava evitar, per una banda el tràfic de nens i d'altra banda garantir la idoneïtat de les famílies. És l'inici del control administratiu de les adopcions i és on es reflecteix l'adopció plena com a mesura que vetlla per l'interès superior del nen (Preàmbul de la Llei 21/1987, de 11 de novembre).

En el segle XX, a partir dels anys 90 es va produir en el nostre país un increment significatiu de les adopcions internacionals, mentre que les nacionals es mantenien més o menys estables. Amb molt poc temps, es van igualar i fins i tot sobrepassar les xifres d'infants adoptats per habitant de països amb molta més experiència en el camp de les adopcions com Suècia, Noruega o Dinamarca, situant-nos, cap a l'any 2004, només per darrera d'Estat Units d'Amèrica (EEUU) quant a nombre d'adopcions per habitant. Berástegui (2005) afirma que les causes d'aquest increment, són les mateixes que s'havien donat amb anterioritat en altres països europeus i nord-americans.

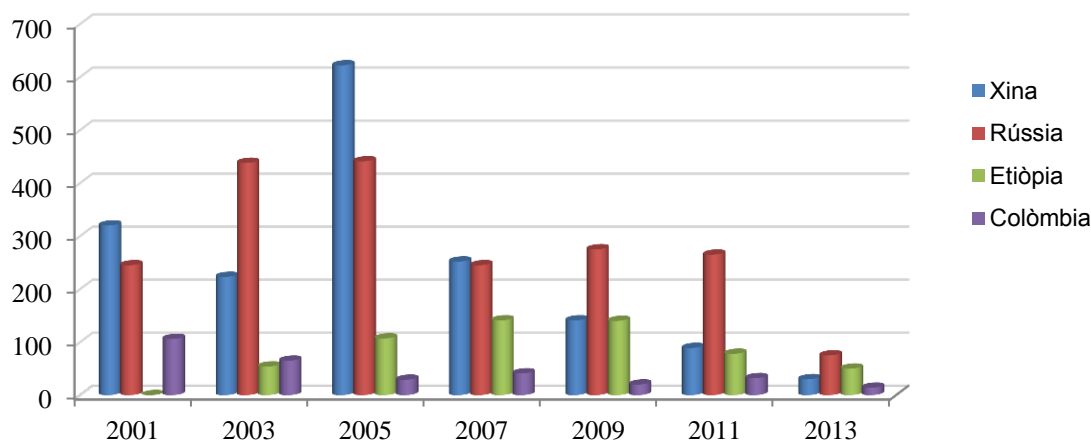
- L'increment de les sol·licituds d'adopció i la desprotecció de la infància en alguns països varen ser, segons l'autora, els factors que motivaren moltes adopcions internacionals. Berástegui (2005), afirma que hi ha hagut dos factors determinants que han facilitat el canvi social en l'adopció internacional. Per una banda, els mitjans de comunicació que sovint han plantejat l'adopció com l'única alternativa d'alguns infants i d'altra banda, el fet de que l'adopció internacional ens és cada vegada més propera i és habitual conèixer en el nostre entorn famílies multirracials.

Com ja hem dit anteriorment, Espanya ha estat durant dos anys el segon país del món en nombre d'infants adoptats per habitant per darrera d'EEUU. Considerem no gensmenys important destacar que durant aquests anys Catalunya ha estat la comunitat autònoma que ha registrat el nombre més elevat d'infants adoptats, arribant a registrar gairebé el 50% del total de les adopcions espanyoles.

Pel que fa als països emissors d'infants adoptables han anat canviant en funció de les polítiques internacionals i les facilitats per tramitar les adopcions en els diferents



territoris. Els països on s'han realitzat més adopcions són: Xina, Rússia i Etiòpia tot i que les tendències són fluctuants. A continuació presentem en la figura 1.1 on es poden observar el nombre d'adopcions per països (s'han escollit els més representatius per nombre d'adopcions) en els darrers 15 anys.



**Figura 1.1** Nombre de sol·licituds d'adopció per països.

### Idees clau

El concepte d'adopció ha anat canviant amb el pas del temps. El control administratiu de les adopcions regulat per la legislació actual, ha proporcionat transparència i garanties de legalitat al procés. A Catalunya hi va haver des de l'inici del s. XXI un increment del nombre d'adopcions, sobretot internacionals

## 1.2 Aproximació al marc conceptual. Definició d'adopció

Com ja hem vist anteriorment, el concepte d'adopció s'ha anat transformant al llarg de la història atorgant-li multitud de significats en funció dels valors i esquemes socials de l'època, però des de la reforma del Codi Civil de 1987, en el Dret Espanyol només existeix una única modalitat d'adopció, l'anomenada adopció plena. Tanmateix, en l'actualitat, el concepte es pot definir des de diferents disciplines que centren el focus d'interès en la seva matèria d'estudi.

### 1.2.1 Concepte d'adopció

Pel que fa al concepte d'adopció Fuentes (2004) classifica les diferents definicions d'adopció des de quatre perspectives. La primera centrada en la formació/constitució de la família, la segona en el recurs de protecció, la tercera en una confluència d'interessos i la quarta en un procés més global que integra les diferents perspectives.

- La primera perspectiva centrada en la formació de la família considera que: adoptar és una forma de construir una família per una via diferent a la biològica. En el cas de l'adopció internacional requereix la cooperació de dos sistemes jurídics, el del país d'origen de l'infant i el de la família adoptiva.
- La segona perspectiva contempla l'adopció com una mesura de protecció a la infància, com un recurs de protecció que aporta beneficis al nen o a la nena en desprotecció. La cooperació entre les entitats públiques s'encarreguen de protegir la infància, tant des del país d'origen del menor, com des del país de residència dels pares adoptius. Aquest recurs s'ha d'integrar en un conjunt de polítiques socials sota el principi de subsidiarietat i és considerat com una alternativa positiva per al desenvolupament integral de la infància desprotegida.
- Pel que fa a la tercera perspectiva, partim de la confluència de desitjos, ja que amb l'adopció interaccionen les necessitats de dos sistemes: futurs pares adoptius i infants adoptables. L'estat d'origen de la família i del nen és indiferent.
- Finalment, la perspectiva més integradora considera l'adopció com la possibilitat de proporcionar la mesura de protecció adequada per atendre i protegir l'interès superior de l'infant. Oferir des de la família adoptiva, el marc adequat per atendre les necessitats de desenvolupament personal, social, psicològic, educatiu i físic del nen. Hi ha d'haver un respecte cap a la identitat ètnica o cultural, de la història i dels orígens personals del menor. En definitiva, es construeix una família intercultural i interètnica que ha de facilitar l'ajustament psicològic, social, educatiu i físic del nen o nena a la nova família i entorn.

Revisant altres autors, podem definir l'adopció des d'un punt de vista jurídic, sociològic, psicològic o antropològic. Tanmateix dista del nostre interès desenvolupar un marc teòric sobre el concepte en si. Des de la pedagogia, optem per una definició de l'adopció que considerem àmplia, integradora i interdisciplinària, publicada per l'Institut Català de l'Acolliment i l'Adopció (ICAA, d'ara endavant):

L'adopció és un procés legal, psicològic i social, sempre en l'interès superior de l'infant, que li permet integrar-se plenament en el si d'una família en la qual no ha nascut.

L'adopció, que sempre la constitueix un jutge, proporciona una relació paterno - filial igual a la paternitat biològica, alhora que desapareixen els vincles jurídics amb la família d'origen, sempre en interès de l'infant.

Tot i que l'adopció és considerada com una mesura de protecció al menor que vetlla pels seus interessos i benestar, existeixen diferents tipus d'adopció segons en quin criteri centrem l'atenció.

### 1.2.2 Tipus d'adopció

Una vegada definit el concepte, veiem quines poden ser les diferents classificacions en funció d'on es focalitza l'atenció.

- a) Pel que fa als efectes que es produeixen en la relació de l'adoptat amb la seva família adoptiva, existeix l'adopció simple i l'adopció plena. Cal dir, que el Dret Espanyol no admet, la adopció simple o menys plena, malgrat hi ha altres països europeus o països emissors d'infants on encara es reconeix aquest recurs de protecció.
  - L'adopció simple: adopció en la qual l'adoptat conserva un cert lligam amb la família biològica. Excepte pacte en contrari, també en conserva els cognoms; no té drets legítims, ja que no hi ha trencament dels vincles personals, familiars i jurídics entre l'infant i els pares biològics.

No té caràcter irrevocable i no s'equipara plenament quant als efectes de drets i obligacions amb la filiació natural i adoptiva plena (Amorós, 1987).

- L'adopció plena: produeix l'extinció entre els vincles jurídics entre l'infant i la família biològica. L'adopció es constitueix a partir d'una sentència judicial i l'infant adquireix tots els drets de la filiació natural (Amorós, 1987).
- b) Pel que fa al país d'origen tant dels infants, com dels pares adoptius, trobem dues classificacions (Unicef (1999), citat a Navarro (2007)):
- És considerada una adopció nacional quan l'infant adoptat i els pares adoptius tenen la mateixa nacionalitat i resideixen en el mateix país.
  - L'adopció internacional o transnacional és aquella en què l'infant adoptat i la família adoptiva tenen nacionalitats diferents o tot i tenir la mateixa nacionalitat, la família adoptiva no resideix en el país d'origen de l'infant. L'adopció internacional presenta peculiaritats com ara l'adequació del procediment d'adopció a la legislació del país d'origen del menor i la inscripció de la resolució d'adopció plena en el Registre Civil Central, que produeix plens efectes executius a Espanya a més de l'adquisició de la nacionalitat espanyola del menor adoptat.
- c) En funció de les característiques del menor o menors susceptibles de ser adoptats trobem:
- Les adopcions més comunes que fan referència a nens/es menors de 8 anys i sense cap patologia greu física o psíquica de caràcter irreversible.
  - Adopcions especials: són adopcions d'infants majors de 8 anys o bé grups de germans que s'adopten a la vegada, el major del qual ha de tenir 8 anys o més; o ser tres germans o més: i infants amb alguna disminució física, psíquica o amb alguna malaltia greu o irreversible (Rotger, 2002).
- d) Segons les relacions que s'estableixen entre la família adoptiva i la família biològica, diferenciem:

- Adopcions confidencials. La família adoptiva no té coneixement de qui són els pares biològics de l'infant i/o no manté cap tipus de contacte o de relació amb ells.
  - Adopcions obertes. La família adoptiva i la família biològica comparteixen informació i poden arribar a tenir una relació més o menys continuada (Vallverdú, 2004).
- e) En funció de les motivacions de les famílies adoptives, trobem, seguint Berástegui (2003) diferents classificacions que podem agrupar en:
- a. Famílies que arriben a l'adopció com a conseqüència de la impossibilitat o dificultat per concebre fills biològicament.
  - Famílies que escullen l'adopció com a primera opció de paternitat-maternitat o que arriben a l'adopció per motivacions relacionades amb aspectes solidaris i filantròpics.
- f) Atenent a la transparència del procés adoptiu podem parlar, segons Berástegui (2005), de:
- Les anomenades adopcions visibles en les que existeix una diferència ètnica entre la família adoptiva i l'infant.
  - Les adopcions invisibles en les que no existeix aquesta diferència.

### Idees clau

L'adopció és una mesura de protecció a la infància. Segons dades consultades de l'ICAA, la majoria d'adopcions realitzades des de Catalunya en els darrers 15 anys, han estat: adopcions plenes, confidencials i internacionals de nens i nenes de fins a 4 anys d'edat.

El concepte d'adopció ha anat canviant amb el pas del temps. El control administratiu de les adopcions regulat per la legislació actual, ha proporcionat transparència i garanties de legalitat al procés. A Catalunya hi va haver des de l'inici del s. XXI un increment del nombre d'adopcions, sobretot internacionals.

## 1.3 Aspectes jurídics: legislació

L'adopció és una mesura de protecció a la infància. Com a tal, ha d'estar garantida pels estats competents i només han d'intervenir en els processos els organismes designats per a cada estat en protecció a la infància. Així doncs, en els darrers anys, s'han realitzat avenços importants per tal d'oferir garanties jurídiques perquè els processos d'adopció estiguin regulats i dins la legalitat. A continuació presentem el marc jurídic referent a l'adopció internacional.

### 1.3.1 Legislació internacional

La normativa en relació a l'adopció internacional es pot resumir, en tres passos fonamentals que es varen donar a nivell internacional i que posteriorment varen ser ratificades per Espanya (Martín, 2004):

- a) Declaració de les Nacions Unides (DNU) sobre els Principis Socials i jurídics Relatius a la Protecció i el Benestar dels Infants, amb particular referència a l'Adopció i la col·locació en Llars de guarda en el Pla nacional i internacional de 1986. S'estableix l'adopció internacional com un recurs de protecció subsidiari, considerant-la només com una opció quan el menor no pot ser cuidat adequadament en el seu país d'origen. Aquesta declaració també fa referència a la importància de tenir en compte els interessos del menor i que no es cometin delictes o s'obtinguin beneficis econòmics addicionals en la tramitació de les adopcions transnacionals.
- b) Conveni sobre els Drets del Nen (CDN), adoptat per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre del 1989. Instrument de ratificació del 30 de novembre del 1990 (BOE número 313, publicat el 31 de desembre del 1990). Hi ha un avenç important en el reconeixement del nen com a subjecte de dret. S'estableix que qualsevol adopció ha de tenir com a objectiu principal l'interès superior de l'infant i s'ha de vetllar pel compliment d'aquest propòsit. També es reconeixen altres drets dels infants com el dret a tenir una identitat, a la continuïtat de l'educació i al seu origen ètnic, cultural i lingüístic o el dret de conèixer els seus pares i ser atès per ells.

- c) Conveni relatiu a la protecció del nen i a la cooperació en matèria d'adopció internacional, signat a La Haia el 29 de maig del 1993 i ratificat per Espanya el 18 de juliol del 1995 (BOE número 182, publicat l'1 d'agost del 1995). Estableix garanties perquè les adopcions internacionals es sotmetin a l'interès superior del menor i als drets fonamentals que li reconeix el dret internacional i instaura un sistema de cooperació entre els estats contractants. El conveni de La Haia va suposar un punt d'inflexió en les adopcions internacionals i encara avui, constitueix una de les principals garanties de que es respecten els principis abans esmentats. Tanmateix, només és aplicable en els estats firmants (Carrillo, 2003).

### 1.3.2 Legislació Espanyola

A España són competents els Serveis de protecció de menors de les comunitats autònomes i de les ciutats de Ceuta i Melilla. Aquests organismes són els responsables de garantir el compliment de les lleis i normatives que regulen els processos d'adopció i conseqüentment garantir que les adopcions es fan tenint en compte l'interès superior de l'infant.

- a) Llei orgànica 1/1996 de Protecció Jurídica del Menor (BOE, publicat el 17 de gener de 1996). Aquesta llei va reconèixer l'adopció internacional al nostre país i en cal destacar que es considera el certificat d'idoneïtat<sup>5</sup> dels sol·licitants com un requisit indispensable per adoptar tant a nivell nacional com internacional (Peláez, 2001). També regula els criteris per a l'acreditació de les Entitats Col·laboradores d'Adopció Internacional<sup>6</sup> (ECAI d'ara endavant) i les funcions que desenvolupen.
- b) Llei 54/2007, de 28 de desembre, d'Adopció Internacional. Aquesta llei respon a la necessitat d'adequar l'ordenament jurídic a la realitat social actual. Cal destacar que estableix l'àmbit d'aplicació i la intervenció de les entitats públiques competents en matèria de protecció al menor, amb especial

<sup>5</sup> Certificat d'idoneïtat: document clau i necessari per a l'adopció d'un menor d'un altre país. Amb l'obtenció del certificat d'idoneïtat els sol·licitants són avalats davant els organismes competents del país originari del menor, ja que garanteix que la unitat familiar adoptiva, aconsegueix tots els requisits que l'administració considera necessaris per a garantir el benestar de l'infant.

<sup>6</sup> Entitat col·laboradora d'adopció internacional (ECAI): són associacions o fundacions sense ànim de lucre i legalment constituïdes que, tenint com a finalitat la protecció dels menors i reunint els requisits previstos, ha de disposar de les acreditacions corresponents per intervenir en funcions de mediació en l'adopció internacional.

deteniment en l'especificació de les funcions d'intermediació que desenvolupen les ECAI's.

### 1.3.3 Legislació catalana

En el cas de Catalunya, que té competències transferides per l'Estat Espanyol en matèria d'adopció, l'organisme encarregat és el Departament de Benestar Social i Família i més concretament, l'ICAA.

L'aproximació jurídica de l'adopció s'emmarca en la legislació relacionada amb els acolliments i l'adopció que té com a objectiu la protecció del menor i els seus drets. A continuació citem la principal normativa ordenada primer per ordre d'importància (lleis i decrets llei, decrets, ordres i resolucions) i en un segon nivell cronològicament, de la més antiga a la més recent:

- Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció (DOGC número 1542 publicat el 17 de gener del 1992), modificada parcialment per les següents lleis:
  - Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991 (DOGC número 2083 publicat el 2 d'agost del 1995). Aquesta llei estableix les condicions necessàries perquè un menor pugui ser adoptat.
  - Llei 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social. (DOGC número 3648 publicat el 3 de juny del 2002)
- Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció (DOGC número 2307 publicat el 13 de gener del 1997), modificat parcialment pels següents decrets :
  - Decret 127/1997, de 27 de maig, pel qual es modifica parcialment el Decret 2/1997, de gener (DOGC número 2402 publicat el 30 de maig del 1997)
  - Decret 22/1997, de 30 de gener, pel qual es modifica la disposició final del decret 2/1977, de 7 de gener (DOGC número 2321 publicat el 31 de gener del 1997).



- Decret 62/2001, de 20 de febrer, de modificació parcial del Decret 2/1997, de 7 de gener (DOGC número 3337 publicat el 28 de febrer del 2001).

- Llei 13/1997, de 19 de novembre, de creació de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (DOGC número 2527 publicat el 27 de novembre del 1997)
- Llei 9/1998 de 15 de juliol, del Codi de Família (DOGC número 2687 publicat el 26 de juliol del 1998). Es contempla la possibilitat que els adoptants siguin una parella homosexual.
- Decret 97/2001, de 3 d'abril, sobre l'acreditació i el funcionament de les entitats col·laboradores d'adopció internacional (DOGC número 3369, publicat el 17 d'abril del 2001)
- Llei 54/2007, de 28 de desembre, sobre acreditació i el funcionament de les institucions col·laboradores d'adopció internacional (ECAI) (BOE número 2153 publicat el 12 de gener del 1996)
- Llei 3/2005, de 8 d'abril, de modificació de la Llei 9/1998, del Codi de Família, de la Llei 10/1998, d'unions estables de parella, i de la Llei 40/1991, del Codi de Successions per causa de mort en el dret Civil de Catalunya, en matèria d'adopció i tutela (DOGC número 4366 publicat el 19 d'abril del 2005)

No podem acabar aquest apartat sense anomenar l'aprovació del llibre segon del Codi Civil de Catalunya, amb la finalitat d'adaptar la llei a les característiques de les famílies actuals que no estan reflectides en el Codi de Família aprovat el 1998. La llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, recull en els articles 235.1 a 235.29 aspectes relacionats amb l'adopció i tot i que no són específicament el nostre focus d'estudi volem destacar-ne alguns per la seva importància. Així doncs, pel que fa a la filiació el llibre incorpora l'obligació dels adoptants d'informar el fill adoptat sobre l'adopció, com a requisit indispensable perquè pugui exercir el dret a conèixer els seus progenitors biològics (articles 235-49 i 235-50). Per tal de fer-lo efectiu, s'estableix així mateix un procediment confidencial de mediació.

## 1.4 El procés d'adopció a Catalunya

Des de que una família decideix adoptar fins que finalment es materialitza l'adopció cal seguir un procediment que ve determinat per l'ICAA i que respon al compliment de la legislació per la qual es regeix el procés d'adopció internacional.

Hem de fer referència concretament a la Llei 9/1998 de 15 de juliol del Codi de Família de Catalunya, ja que el Títol V recull tot el referent a la filiació adoptiva, tot prenent com a base la Llei 37/1991, de 30 de desembre. Aquesta llei, recull els requisits que ha de complir qualsevol persona que vulgui adoptar des de Catalunya i de l'Estat Espanyol en general:

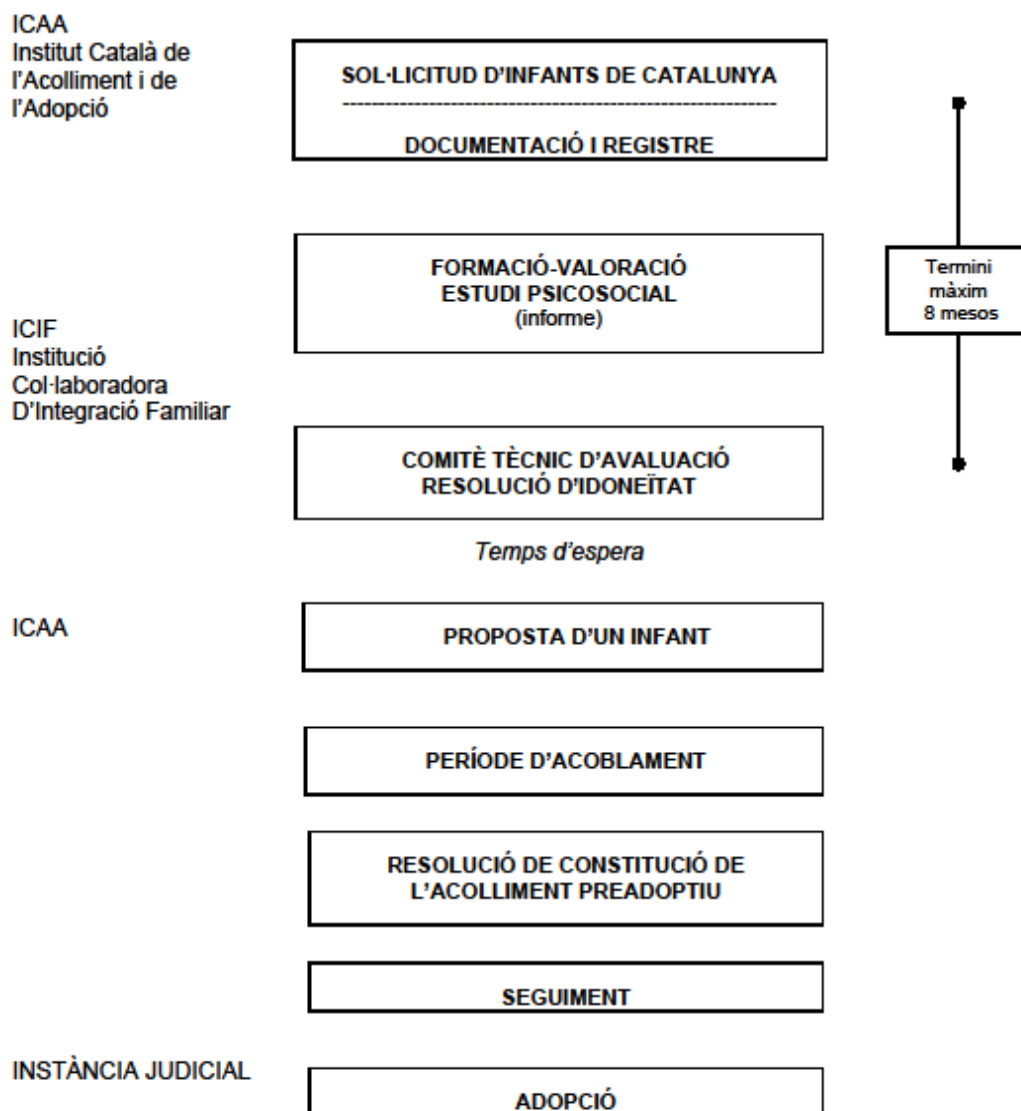
- Estar en ple exercici dels seus drets civils.
- Ésser major de vint-i-cinc anys i tenir com a mínim catorze anys més que la persona adoptada.
- Només s'admet l'adopció per a més d'una persona en el cas dels cònjuges o de les parelles que conviuen amb caràcter estable. En aquests casos, n'hi ha prou que una de les persones que adopta hagi complert vint-i-cinc anys.

### 1.4.1 Fases del procés

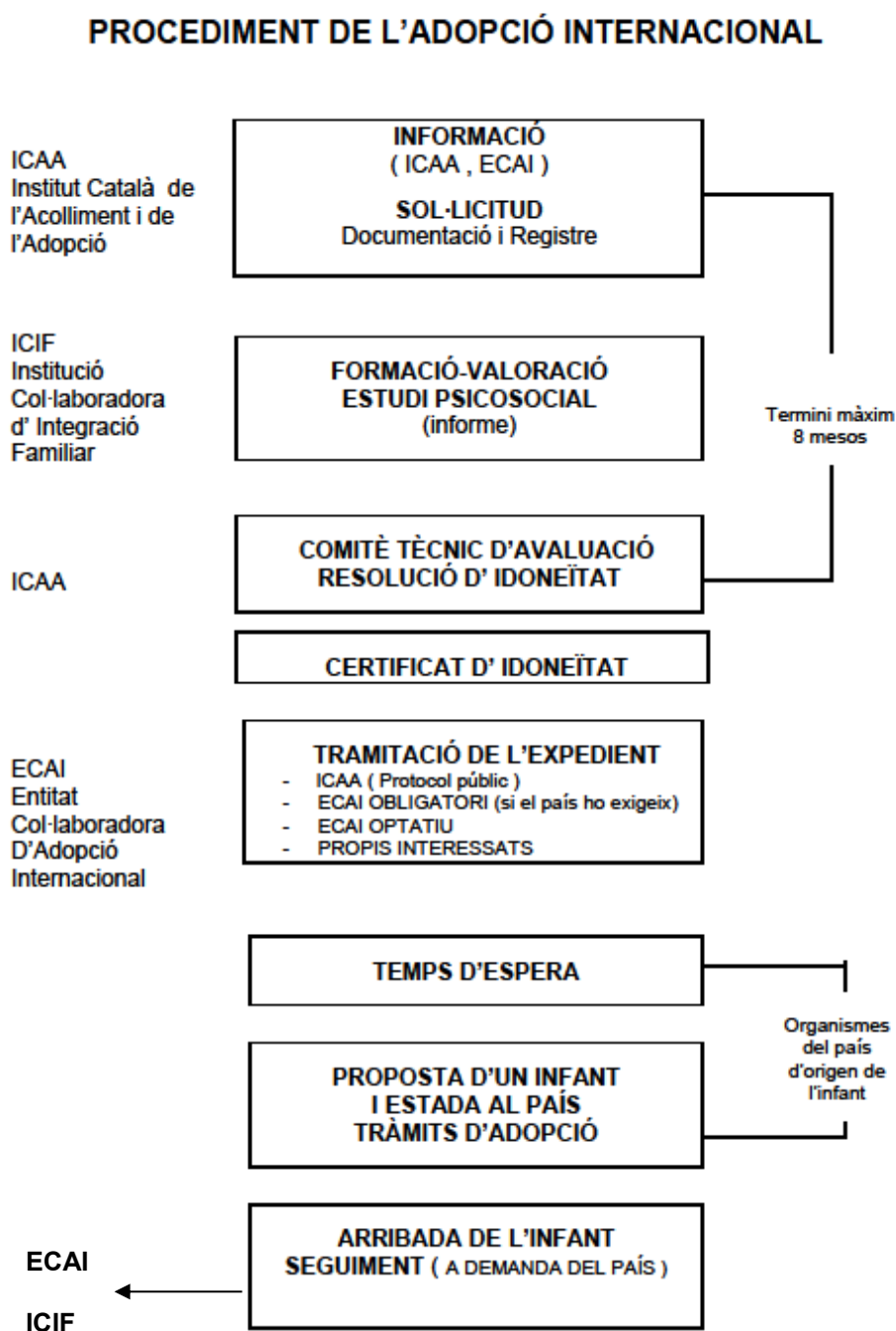
L'adopció es porta a terme a través d'un procediment administratiu que estableixen les autoritats competents en matèria de protecció a la infància i d'adopció del país. Tal i com regula el Conveni de la Haia (1993), cal garantir d'una banda que la família biològica no pot fer-se càrrec adequadament del nen i que no pot respondre a les seves necessitats i hi ha d'haver necessàriament un desemparament legal. D'altra banda, cal que la família adoptiva hagi obtingut el certificat d'idoneïtat a través d'alguna de les entitats reglamentades per fer-ho.

Exposem a la figura 1.2, el procés que tota família catalana ha de seguir per poder adoptar nacionalment (informació proporcionada per l'ICAA) i a la figura 1.3. el procediment per poder adoptar internacionalment (informació proporcionada per l'ICAA).

P/IIIP/PROCEADCAT/01

**PROCEDIMENT D'ADOPCIÓ A CATALUNYA****Figura 1.2** Fases del procés d'adopció nacional

Font: ICAA



**Figura 1.3** Fases del procés d'adopció internacional

Font: ICAA

Tal i com podem observar a les figures presentades, els procediments entre el procés d'adopció nacional i internacional té moltes similituds, diferenciant-se únicament el procediment d'assignació de l'infant. Només destacar que per dur a terme una adopció nacional o internacional les famílies han de realitzar un procés de formació de preparació per a l'adopció on se'ls expliquen aspectes referents a les característiques dels infants, la importància de la revelació dels orígens, etc. La finalitat de la formació consisteix en ajudar als sol·licitants a comprendre el fet adoptiu en tota la seva complexitat i a reflexionar sobre els aspectes emocionals, relacionals i educatius que comporta la parentalitat adoptiva (Sallés, 2012). Una vegada finalitzada la formació s'inicia el procés de valoració per a l'obtenció del certificat d'idoneïtat necessari per poder tramitar l'adopció. Aquesta valoració permet als professionals encarregats de fer la proposta d'idoneïtat identificar quins són les possibles fortaleeses i debilitats de la família en el futur i/o quins aspectes poden dificultar i posar en risc el projecte adoptiu.

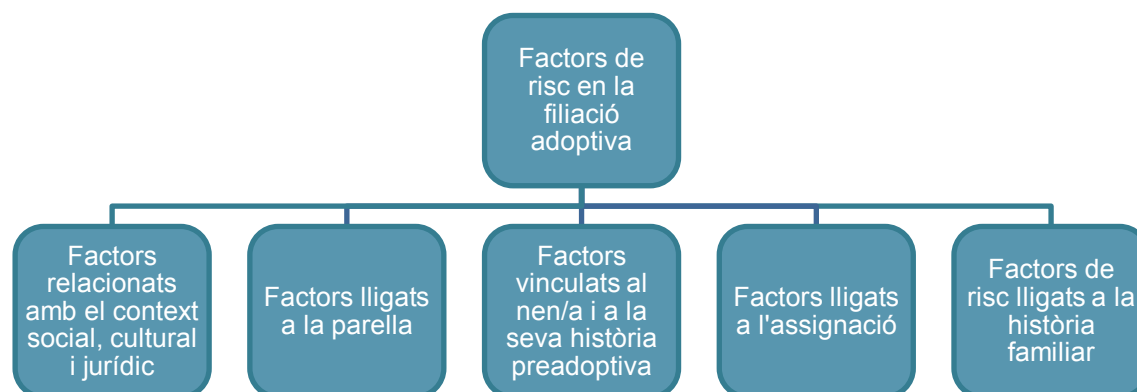
Veient doncs, les particularitats que implica l'adopció volem dedicar un apartat a exposar els factors de risc en la filiació adoptiva, ja que poder-los estudiar ens permetrà poder entendre millor la realitat, alhora que oferir respostes més adequades.

## 1.5 Riscos en l'adopció

Les famílies adoptives sempre emprenen el camí de l'adopció, carregades de dubtes, d'interrogants, de pors, d'incertesa, però sobretot d'il·lusió. Moltes famílies esperen durant anys poder veure realitzat el seu somni de ser pares. Tanmateix, la maternitat/paternitat adoptiva presenta una sèrie de riscos que cal conèixer i que són presents en el projecte adoptiu. Aquests indicadors ens aporten informació sobre el possible èxit en el procés de filiació, considerant aquest procés com a eix fonamental perquè qualsevol infant pugui desenvolupar-se de forma sana i harmònica.

En la revisió bibliogràfica hem trobat diferents autors que parlen dels riscos de l'adopció des de diferents perspectives i que centren l'atenció en uns o altres aspectes en funció de la disciplina d'estudi. Alguns centren els seus estudis en el riscs associats a la família, d'altres fixen l'atenció en el menor. Tanmateix, nosaltres volem destacar la classificació que fa Lévy-Soussan (2004) i que presentem a la

figura 1.4 ja que la considerem més detallada i té en compte tots els agents implicats en el procés.



**Figura 1.4** Factors de risc associats a la filiació adoptiva

Podem diferenciar entre:

- Factors de risc lligats al context social, cultural, a l'espai jurídic i organitzatiu i aplicació de les lleis sobre l'abandonament i l'adopció. Aquest punt fa referència tant al context de la família biològica com al de la família adoptiva. D'una banda les lleis internes i la situació socioeconòmica poden garantir que l'infant hagi viscut amb més o menys carències i que el procés fins arribar a l'adopció hagi estat més o menys traumàtic. La legislació de cada país en matèria d'adopció també pot contribuir a que els infants arribin més grans a l'adopció i que, per tant, el temps de carència hagi estat superior. Pel que fa al context social i cultural de la família adoptiva, en l'adopció internacional es formen famílies interètniques en països més o menys acostumats a aquesta realitat amb tot el que això pot comportar. També el procés jurídic-administratiu pot variar d'un país a un altre i aspectes com el temps d'espera previ a l'adopció, o el temps transcorregut fins obtenir l'adopció plena pot generar més o menys ansietat als futurs pares adoptius, fet que també pot acabar esdevenint un risc. Aproximadament el 80 per cent de tots els nens adoptats internacionalment viuen en diferents tipus d'institucions en el seu primer any de vida (Johnson, 2002).
- Factors de risc lligats a la parella (o famílies monoparentals) en la seva història preadoptiva. Cal tenir en compte la història individual, de parella, les expectatives

vers el fill... Altres autors com Galli i Viero (2007) fan referència a aquests factors de risc i aporten aspectes a considerar com: la composició familiar: parelles, famílies monoparentals, famílies amb fills biològics o adoptius... Afirmen que determinades tipologies familiars poden comportar un risc més elevat, ja que les condicions internes per assumir l'adopció són diferents en cada cas. La motivació que els porta a adoptar també pot ser diferent i hi ha determinades motivacions que són considerades de risc ja que el plantejament inicial no parteix del desig de ser pares, sinó de la voluntat d'ajudar un infant. És per aquest motiu que en la valoració de les famílies adoptives es dona una importància especial a aquest aspecte.

- Factors vinculats al nen i a la seva història preadoptiva. Assenyalem, seguint Palacios (2007) amb més detalls alguns dels factors que poden ser potencialment de risc i que poden facilitar o dificultar la integració de l'infant a l'entorn familiar o social.
  - Factors sociodemogràfics: edat d'adopció, ètnia, sexe. Hi ha nombrosos estudis que assenyalen l'edat d'adopció com un dels factors de més risc per a l'adaptació de l'infant.
  - Factors genètics i hereditaris. La perspectiva biogenètica sustenta que el risc psicopatològic en adopció és més alt ja que, l'aparició i desenvolupament d'un gran nombre de característiques psicològiques i socials estan fortament determinades genèticament; la personalitat; la intel·ligència; la personalitat antisocial, abús de drogues i alcohol, desordres afectius, etc.
  - Deficiències en les experiències prèvies viscudes: història d'abús, maltractament o negligència. Història del menor en el sistema de protecció.
  - Dificultats per establir un sentiment ferm d'identitat degut a la discontinuïtat genealògica.
  - Adquisició de comportaments funcionals per sobreviure en contextos en els que s'han desenvolupat i que poden ser inadaptatius en la nova família.

- Necessitats especials en el menor: discapacitat, problemes de conducta, adopció múltiple.
  - Factors de risc lligats a l'assignació. Rol del serveis, dels intermediaris, qualitat de la preparació dels pares, la diferència d'edat entre els pares adoptius i l'infant adoptat, assignació de determinats perfils de nens a determinats perfils de pares... són considerats aspectes que cal tenir en compte com a possible risc.
  - Factors de risc lligats a la història familiar des de l'arribada de l'infant: desenvolupament psicoafectiu, transformació i elaboració de les angoixes viscudes per l'infant, imaginari original dels pares i capacitat d'aquests per ajustar les expectatives, implicació dels pares en els problemes de l'infant, com han estat les primeres relacions, problemes d'identitat, dificultats de comunicació intrafamiliar, etc. serien aspectes relacionats amb la història familiar i que poden condicionar en gran mesura l'èxit o el fracàs d'una adopció.
- Finalment, per acabar els factors de risc destacar que un dels processos més importants i complexos en l'adopció és el procés de vinculació de l'infant a la seva nova família i el de la família adoptiva en la construcció interna de la nova maternitat/paternitat. La complexitat d'aquest procés pot generar dificultats per establir un vincle segur, tal i com exposem més detalladament en el punt 1.6.1.

Alguns d'aquests factors són valorables abans de portar a terme l'adopció, mentre que d'altres no es poden conèixer fins que s'inicia la convivència amb l'infant. Tanmateix, cal tenir present que la formació de les famílies adoptives és fonamental per reduir aquests riscos. Autors, com Boadas (2008) o Boadas i Sallés (2012), destaquen que la preparació ens apropa a la realitat de l'adopció i ens ajuda a prendre consciència sobre la complexitat dels processos de filiació, la història prèvia del menor, les seves possibles manifestacions i el nivell de coherència del projecte adoptiu, entre d'altres.



### Idees clau

L'adopció és una oportunitat perquè l'infant pugui crear un vincle adequat amb la seva família i créixer en un entorn on es senti protegit i estimat i és una oportunitat per a una família de satisfer el seu desig de convertir-se en pares. Tanmateix, hi ha una sèrie de factors intrínsecs i extrínsecs al propi procés d'adopció que ens porta a afirmar que tots els infants que arriben a una família a partir d'una mesura de protecció, són nens i nenes amb alguna necessitat específica. Si els adults no entenen aquestes necessitats és difícil que els hi puguin donar resposta.

## 1.6 La família adoptiva

Les famílies adoptives tenen un paper fonamental en el procés d'adaptació, integració i creixement de l'infant, no només en el context familiar, sinó també en l'escolar i el social. És per aquest motiu, que volem dedicar unes línies a parlar de la família adoptiva fent una breu descripció de les seves característiques, les funcions parentals que desenvolupen i les peculiaritats en la construcció de la filiació adoptiva. Conèixer aquests aspectes ens ajudarà a entendre millor les necessitats dels membres que en formen part, sobretot els infants.

Sovint, quan hi ha dificultats són atribuïdes a les experiències viscudes per l'infant abans de l'adopció, però, tal i com hem explicat en el punt 1.5, hi ha una sèrie de factors de risc vinculats a la nova situació adoptiva. Els problemes de la família per desenvolupar una parentalitat competent o per establir un vincle adequat són algunes de les dificultats que afecten el desenvolupament emocional i psicològic de l'infant.

Les famílies adoptives han de poder exercir de pares d'un menor que prové d'una situació en la que no ha tingut les necessitats bàsiques cobertes i han de poder desenvolupar adequadament les funcions parentals per tal de poder "reparar" les vivències viscudes per l'infant. Per tant, la maternitat/paternitat adoptiva té unes característiques diferents que comporten una sèrie de funcions i responsabilitats afegides.

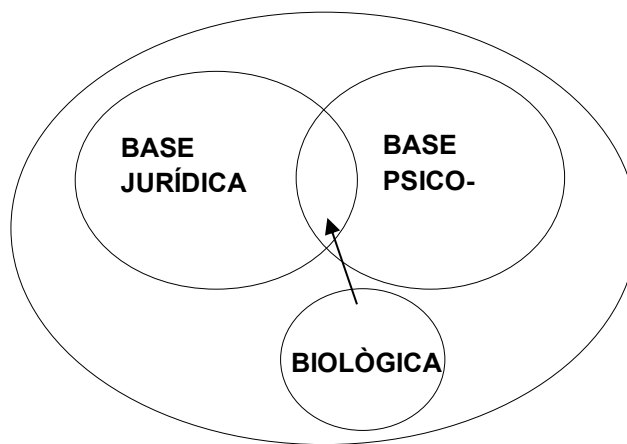
### 1.6.1 Construcció de la filiació adoptiva

Adoptar no és un procés natural, és un procés que ha de ser construït. Aquesta singularitat la diferencia d'altres formes de filiació i és per aquest motiu que volem aprofundir en les especificitats que comporta la maternitat/paternitat adoptiva. Lévy Soussan (2004) afirma que el fet de constituir algú com a fill passa necessàriament per tres eixos.

- El primer eix fa referència a aspectes jurídics. És important entendre que no hi ha dret a ser pares, sinó que l'adopció és una mesura de protecció a la infància i que com a tal, ha d'estar regulada per llei. El jutge, complint els criteris de la Haia, fa ferma la sentència d'adopció i un cop presa la decisió és irrevocable i es constitueix la filiació jurídica, que permet als pares adoptius prendre com a fill/a un infant desemparat.
- El segon eix fa referència als aspectes biològics. Aquest eix dóna la possibilitat de ser pare o mare, però no és suficient, ja que pot ser un fill no desitjat o pot ser que no hi hagi un procés de construcció interna per part dels progenitors, que els converteixi en pares. D'altra banda, cal tenir en compte que en la filiació adoptiva aquest eix no existeix pel que fa als futurs pares adoptius.
- Cal un tercer eix que converteixi en fill/a aquell que ha arribat a la família ja sigui de forma biològica o a través d'una mesura de protecció. Aquest eix fa referència a la base psicoafectiva, és a dir, al reconeixement psíquic i recíproc que permet la construcció del vincle afectiu. Segons l'autor, aquest eix els uneix a tots tres, però és el més difícil, ja que el treball de filiació l'ha de fer la família a partir del moment en que s'estableix la relació.

Així doncs, la família adoptiva es constitueix només a partir de la base legal i la psicoafectiva. Tanmateix, cal recordar que aquest infant té uns progenitors o una família biològica i que d'alguna manera conformen o hi són presents en la filiació adoptiva i també al llarg de la vida de la persona adoptada. Per aquest motiu, considerem necessari incorporar-los en la figura 1.5.

## FILIACIÓ ADOPTIVA



**Figura 1.5** La construcció de la filiació adoptiva

Per tant, l'actitud dels pares/mares vers l'origen del fill i la seva història prèvia, les expectatives que aquests hagin creat entorn del procés de filiació, la seva capacitat d'adaptació a la nova situació i fins i tot, el seu estil educatiu, poden influir en el desenvolupament dels esdeveniments. Així doncs, perquè es produeixi un bon procés d'adaptació familiar cal per part dels pares predisposició per incorporar canvis, ajustar expectatives i tenir, sens dubte, una actitud oberta, pacient i flexible.

### 1.6.2 Funcions de la família adoptiva

Pel que fa a les funcions que desenvolupen les famílies adoptives, trobem que no hi ha diferències amb la maternitat o paternitat biològica. Les funcions familiars de criança, protecció i educació dels fills són bàsiques i pròpies de la naturalesa humana. No obstant, en el cas de les famílies adoptives, cal que portin a terme aquestes funcions de forma acurada, ja que els infants provenen d'entorns on els ha mancat la protecció, l'afecte, l'estimulació i l'educació necessàries per poder desenvolupar-se de manera sana i adequada. La maternitat/paternitat adoptiva té, a més a més, funcions i responsabilitats afegides, ja que els pares han de poder reparar les mancances i el dolor que l'infant porta en ell mateix (Galli i Viero, 2007). Han de ser capaços d'entendre i donar resposta a les necessitats afectives, educatives, de salut i de comprensió de la història viscuda i de les circumstàncies en les que s'ha trobat l'infant fins el moment de la seva adopció. Aquest grau d'exigència envers la filiació adoptiva, justifica per una banda, la necessitat de

formació i valoració preadoptiva i d'altra banda els seguiments postadoptius d'aquestes famílies per poder fer front a aquestes circumstàncies amb èxit.

Així doncs, l'adopció porta implícites experiències vitals, reptes i dificultats que altres famílies no han d'afrontar. Revisant diferents documents i autors com Freixa i Negre (2010), Agintzari (2006), San Roman (2007) o Vilaginés (2007) observem que les situacions complexes per les que la família ha d'estar preparada i que diferencien la filiació biològica de l'adoptiva, són:

- Reparar el dolor, les carències i els trastorns provocats per la història prèvia de l'infant, per l'abandonament, per la institucionalització, etc.
- Revelar la condició d'adoptat i integrar el concepte de família adoptiva i també el de família biològica o progenitors.
- Crear vincles afectius amb infants de més edat; o amb experiències anteriors de pèrdues i dolor.
- Viure la diferència ètnica entre la família adoptiva i l'infant.

Grau (2001), explica que per a les famílies adoptives, tenir un fill amb una història prèvia desconeguda, d'una ètnia diferent, tenir coneixement que el fill ha viscut i patit experiències que poden haver estat greus, imaginar els pares biològics i la seva història, construir una imatge de fill sense referents familiars... conforma un univers de distàncies que els pares adoptius han d'afrontar, comprendre i integrar. Només si els pares aconseguixen superar aquestes distàncies que els separen dels seus fills/es, podran realment adoptar-los. Per aquest motiu, poder ajustar les expectatives envers el fill i posar-se en el seu lloc, és fonamental per poder ajudar l'infant a trobar l'estabilitat emocional que li ha de permetre vincular-se als seus pares adoptius.

És per aquest motiu que davant de possibles dificultats dels infants adoptats en qualsevol dels contextos on es desenvolupa (familiar, escolar, etc.), no podem obviar la influència de la seva història preadoptiva i tampoc la postadoptiva, ja que en algunes ocasions, tal i com exposen alguns estudis com els de McDonald, Propp i Murphy, (2001) o Groza i Ryan (2002) les variables inherents a la família adoptiva poden ser la causa del desajustament en l'adaptació del menor.

Així doncs, és important que pares, familiars, educadors, etc. tinguin la informació i formació suficient per entendre aquesta realitat i que puguin disposar de suport i acompanyament a partir del moment en que porten a terme una adopció.

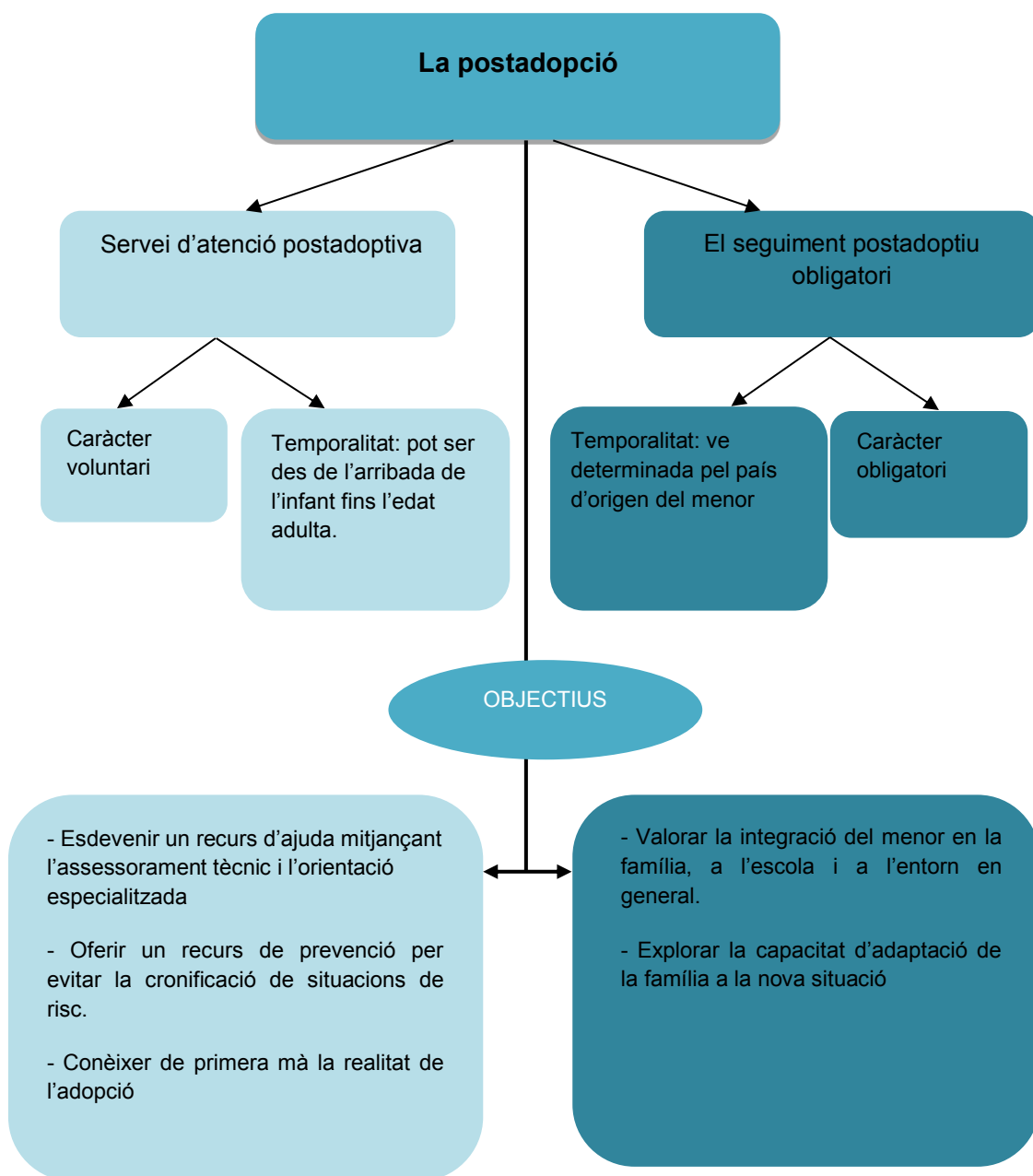
### Idees clau

La filiació adoptiva té certes especificitats, tant pel que fa referència a la construcció del vincle (base jurídica, biològica i psico-afectiva), com a les funcions de la família adoptiva: reparar el dolor que ha viscut l'infant, crear un vincle afectiu segur i revelar la condició d'adoptat. Aquesta complexitat fa que en ocasions puguin sorgir dificultats que requereixen un assessorament i orientació professional.

## 1.7 Suports en la postadopció

La postadopció s'inicia en el moment en que l'infant comença a conviure amb la seva família adoptiva. Aquest període inicial d'integració familiar és, segons Grau (2004) un trànsit en el qual pares i fill/s han d'assimilar molts canvis en poc temps, i per tant, poden aparèixer dificultats en l'inici de la convivència. Aquesta mateixa situació es pot donar també amb l'inici de l'escolarització o en d'altres circumstàncies al llarg de la vida de l'infant. És per aquest motiu que considerem important dedicar aquest apartat a conèixer els tipus de suport i els serveis d'atenció als infants adoptats (veure figura 1.6.).

El primer, que fa referència al servei d'atenció postadoptiva inclou qualsevol tipus de suport (assessorament, teràpia, reeducació, etc.) que pugui necessitar l'infant i/o la família. Per aquest tipus d'ajuda la família pot recórrer a entitats que treballen específicament amb infants adoptats (serveis d'atenció postadoptiva que ofereixen algunes ICIF's) o a professionals del camp de la pedagogia, logopèdia, psicomotricitat, neuropediatria, psicologia, en funció de la necessitat. D'altra banda, trobem els seguiments postadoptius obligatoris, prescrits tal i com veiem en les figures 1.2. i 1.3. pel país d'origen de l'infant i que es faran obligatòriament a través d'una ICIF o d'una ECAI.



**Figura 1.6** Els suports en la postadopció

### 1.7.1 Serveis d'atenció postadoptiva

L'adopció, igual que la maternitat i paternitat biològica, comporta un temps d'adaptació mutu que pot ser més o menys llarg en funció de la capacitat tant de l'infant, com de la família per adaptar-se a la nova situació (Sallés i Boadas, 2010). En algunes ocasions les famílies necessiten un acompanyament durant aquest moment inicial d'adaptació; en d'altres casos, la demanda d'assessorament es dona amb l'inici de l'escolaritat; altres

necessiten orientació a l'hora de parlar amb els fills sobre el fet adoptiu, o durant l'adolescència i fins i tot a l'edat adulta (Grau, 2007). Arran de la detecció d'aquestes necessitats, els professionals de les ICIF's i/o les ECAI's, van posar en funcionament serveis d'atenció postadoptiva. Aquests serveis ofereixen suport professional a les famílies després de l'arribada de l'infant. Aquest suport pot ser segons Bérástegui (2005) de caràcter preventiu (grups de suport per pares, grups per joves adoptats, etc.) ja que sovint compleixen amb la funció d'acompanyament, orientació i assessorament o bé tenir un enfocament més terapèutic, situant-los en un espai més intervencionista i orientats a la teràpia individual o familiar (Barth i Miller, 2000)

Davant el creixent nombre d'adopcions i consegüentment de consultes postadoptives l'any 2005, l'ICAA va crear el primer Servei d'Atenció Postadoptiva gratuït a Catalunya a les demarcacions de Barcelona i Girona, fent-lo extensiu l'any següent a la resta de demarcacions amb l'objectiu d'intervenir professionalment per a la integració del menor en la família adoptiva després de la constitució de l'adopció i poder fer front als reptes que planteja la criança, l'educació i la relació entre pares i mares amb els seus fills adoptius en tot el seu procés evolutiu. En una tercera fase, l'any 2007, es va crear el servei d'acompanyament i ajut en la recerca dels orígens per part de les persones adoptades.

L'ICAA defineix el Servei d'atenció postadoptiva, com un servei públic i gratuït i que ofereix atenció personalitzada. El formen un equip multidisciplinari de professionals en psicologia, pedagogia i treball social amb experiència en l'àmbit de l'adopció. Es posa una atenció especial en les crisis que puguin aparèixer dins el marc de l'adopció, i es proporcionen eines, pautes i suport per afavorir el creixement i el benestar d'aquestes famílies.

Els objectius plantejats són (Benet, 2008):

- Ser un recurs d'ajuda per a les famílies adoptives mitjançant l'orientació i l'assessorament tècnic especialitzat.
- Ser un recurs de prevenció, de manera que la seva actuació eviti la cronificació de situacions de risc pel desenvolupament integral del nen adoptat.
- Conèixer de primera mà la realitat de l'adopció (quines dificultats apareixen, quins recursos es necessiten, que cal modificar de la preparació...)

Les dades presentades per Abella et al. (2008) revelen la necessitat d'aquest servei i exposen com a principal motiu de consulta:

- 35% per dificultats de conducta i de relació entre pares/mares i fills/es
- 18% per dificultats d'adaptació a l'àmbit familiar.
- 16% per dificultats escolars
- 15 % per dificultats en l' abordatge de la revelació i la recerca dels orígens.
- 15% altres motius.

Altres fonts, com Grau (2010) destaquen com a principals dificultats:

- Consultes bàsicament relacionades amb el procés d'adaptació
- Consultes per problemes de conducta
- Consultes per problemes de vinculació a la família
- Consultes per dificultats escolars: d'aprenentatge i relacionals
- Consultes per dificultats en l'adolescència

Tanmateix, molts altres estudis com Velhurst (2000) o Palacios (2003), especifiquen les dificultats acadèmiques o relacionals com una de les principals fonts de preocupació i consulta. Sovint des de l'escola els pares reben informació que posa de manifest les dificultats que el seu fill presenta. En alguns casos darrera aquestes dificultats hi ha problemes de caire emocional i psicològic, tot i que la demanda inicial parteix del món escolar.

A banda dels Serveis Postadoptius públics que ja han posat en funcionament forces comunitats autònomes, a Catalunya, s'han anat creant altres serveis de titularitat privada que ofereixen des de teràpies individuals, assessorament i orientació, grups de pares, o assessorament a escoles i a d'altres professionals que estiguin en contacte amb famílies adoptives.

### 1.7.2 El seguiment postadoptiu obligatori

El seguiment postadoptiu obligatori<sup>7</sup> és en la majoria de casos una part del procés postadoptiu en adopció internacional. Els seguiments són sol·licitats pels països d'origen

---

<sup>7</sup> Conveni relatiu a la protecció del menor i a la cooperació en matèria d'adopció internacional, signat a La Haia el 29 de maig de 1993.



dels infants i es regulen a través de la legislació interna de cada país. Les funcions del seguiment postadoptiu són:

- Valorar l'adaptació del menor a la família i al nou entorn.
- Explorar i descriure l'evolució de l'Infant en totes les àrees de desenvolupament, inclosa l'escolar o educativa.

Malgrat l'obligatorietat, es poden considerar els seguiments postadoptius com un altre recurs de suport, ja que habitualment compleixen una funció d'orientació i d'assessorament a la família. Els professionals poden oferir informació als pares sobre els aspectes evolutius de l'infant, així com de les diferents fases del procés d'adaptació Grau (2004). En d'altres casos, quan l'infant presenta alguna problemàtica més important, els tècnics poden dur a terme les derivacions pertinents a serveis especialitzats (mèdics, fisio-terapèutics, logopèdics, psicopedagògics...).

Abans d'acabar ens agradaria fer una breu reflexió sobre la importància dels suports en el període postadoptiu, no només pel que fa referència a assessorar i orientar a les famílies, sinó també com a recurs per a d'altres professionals, en l'acompliment de diverses funcions com poden ser:

- La detecció de possibles dificultats tant per part de l'infant, com de la família, i la possible derivació a serveis especialitzats.
- L'assessorament a professionals, principalment de l'àmbit educatiu, en referència a les característiques específiques dels infants adoptats i/o d'un menor en concret.
- La formació específica a professionals de l'àmbit de la psicologia i la pedagogia.
- El treball en xarxa amb altres serveis i/o institucions, tals com l'escola.

### **Idees clau**

A banda dels seguiments postadoptius obligatoris prescrits pel país d'origen de l'infant, existeixen serveis tant públics, com privats d'atenció postadoptiva que ofereixen suport i acompanyament a les famílies adoptives i a les persones adoptades, en l'àrea psicològica, acadèmica, familiar i social. Aquests serveis poden també esdevenir un recurs per a d'altres professionals que treballen amb població adoptada.



## **CAPITOL 2. L'INFANT ADOPTAT EN EL CONTEXT ESCOLAR**

---

L'infant adoptat és sens dubte, l'eix central del nostre estudi i en aquest capítol, volem aprofundir en el seu coneixement. En primer lloc exposem les dades demogràfiques que ens permetran conèixer les principals característiques dels nens i nenes adoptats tant a nivell nacional, com internacional. Expliquem les principals carències físiques i psíquiques que poden presentar els infants adoptats en el moment de l'adopció i que poden repercutir en el seu desenvolupament acadèmic.

Seguim amb la incorporació de l'infant a l'escola, ja que l'inici de l'escolaritat de qualsevol infant és molt important, tant per a ell com per a la seva família, i per aquest motiu exposem les principals característiques del procés d'adaptació escolar, la influència del vincle en aquest procés i quines poden ser les conductes més freqüents en la incorporació a l'escola.

Seguidament, exposem les necessitats educatives que poden presentar els infants adoptats en l'àmbit educatiu i també la importància de la construcció de la identitat a l'etapa de l'ESO.

Finalment dediquem un apartat a exposar la rellevància de la relació família-escola.

### **2.1 Perfil dels infants adoptats**

A Catalunya s'han adoptat des de l'any 2000 i fins el 2014 un total aproximat de 14.000 infants (veure figura B.1) i possiblement cadascun d'ells té unes vivències i experiències diferents que a més a més han integrat també, de maneres distintes.

Tanmateix, en aquest primer punt centrarem el nostre interès en les dades demogràfiques per conèixer quin és el perfil dels infants adoptats internacionalment arribats a Catalunya en els darrers 15 anys. Ens centrarem en l'adopció internacional perquè suposa més del 80% del total d'adopcions.

Pel que fa al nombre d'adopcions observem en la taula 2.1. la xifra d'adopcions compreses entre els períodes 2000-2004, 2005-2009 i 2010-2014:

Període	2000-2004	2005-2009	2010-2014
Nombre d'infants adoptats internacionalment	5265	4516	2223

**Taula 2.1** Nombre d'adopcions internacionals a Catalunya

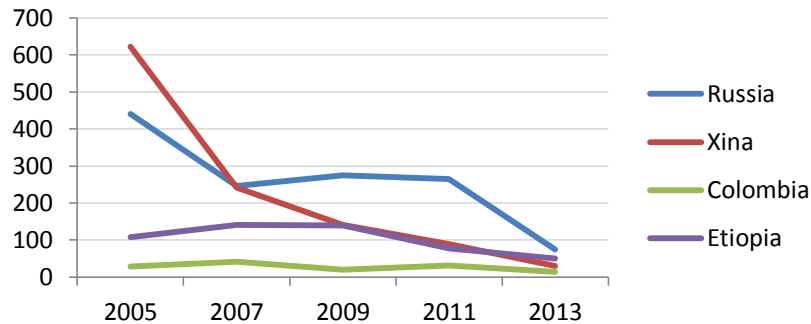
Segons dades publicades per l'ICAA les característiques dels infants adoptats en el primer període (2000-2004) són les següents:

- El 92% dels infants adoptats a Catalunya en aquells anys són nens adoptats internacionalment.
- El 75% procedien de dos països: 44% de Xina i 31% de Rússia.
- El 65% són nenes (majoritàriament de la Xina) i el 35% nens (majoritàriament de Rússia).
- En el moment de l'adopció el 88% eren nens menors de 4 anys; el 10% de 4 a 8 anys i el 2% eren majors de 9 anys.

En els darrers cinc anys (2010-2014) el perfil de l'infant adoptat ha anat canviant en funció de la conjuntura dels països on es poden tramitar les adopcions. Presentem a continuació els principals canvis:

- El 80,1 % són infants adoptats internacionalment, mentre que el 19,9% són adoptats nacionalment, el que suposa un increment de les adopcions nacionals.
- Pel que fa als països d'origen dels infants hi ha hagut canvis significatius en els darrers anys. Si ens fixem en la figura 2.1. observem que el nombre d'adopcions a la Xina va disminuir de forma significativa, degut a l'alentiment de les assignacions per part del país. En d'altres països el nombre d'adopcions es va mantenir estable o hi va haver un lleuger descens. Actualment són els països de l'est, principalment Rússia, on es duen a terme més adopcions arribant a

representar el 29,8% de totes les adopcions realitzades des de Catalunya l'any 2013, seguit d'Etiòpia amb un 19,9%.



**Figura 2.1** Nombre d'infants adoptats en els principals països en els darrers anys.

- Segons els trams d'edat el percentatge més important segueix essent, tal i com podem observar a la taula 2.2. el tram de 12 mesos fins a tres anys, tot i que s'observa un lleuger increment en la franja de 4-5 anys. A nivell nacional observem que la franja amb més nombre d'adopcions és la de 12 mesos a 3 anys, seguit del 40% d'infants adoptats abans de l'any.

Tant a nivell nacional, com internacional hi ha un nombre important d'infants susceptibles de ser adoptats d'edats superiors als tres anys, tanmateix les famílies acostumen a presentar certes reticències per la por a que les experiències prèvies que han viscut els infants de més edat puguin condicionar en excés la seva futura adaptació i integració en la família.

	INTERNACIONAL			NACIONAL
	2005	2009	2014	2014
1-11 mesos	38,7%	16,8%	16,6%	40,2%
12 mesos-3 anys	49,6%	63,4%	<b>61,7%</b>	<b>43,3%</b>
4-5 anys	6,9%	11,9%	15,5%	11,2%
6-8 anys	3,3%	5,5%	5,6%	3,8%
+ de 9 anys	1,4%	2,4%	0,5 %	1,4%

**Taula 2.2** Edats dels infants adoptats

- Si els classifiquem segons el sexe, veiem a la taula 2.3. que en els darrers anys el nombre de nenes ha disminuït proporcionalment de forma més significativa. En el 2005 el nombre de nenes gairebé doblava el de nens i en el 2014 es varen adoptar més nens que nenes. Aquest canvi de tendència està fortament condicionat per la disminució d'adopcions a la Xina, d'on provenien gairebé la totalitat de nenes. A nivell nacional no hi ha hagut canvis significatius en els darrers anys i hi ha paritat entre nens i nenes.

	INTERNACIONAL			NACIONAL
	2005	2009	2014	2014
nens	492	408	104	39
nenes	927	331	76	42

**Taula 2.3** Nombre d'infants adoptats des de Catalunya segons el sexe

### Idees clau

La majoria d'infants adoptats des de Catalunya provenen de l'adopció internacional, principalment Rússia, Xina i Etiòpia. En el moment de l'adopció tenen edats compreses entre els 12 mesos i 3 anys.

## 2.2 Característiques dels infants adoptats

Els primers anys de vida són de vital importància per al desenvolupament de l'infant. Durant aquest període es construeixen els fonaments de la seva identitat i la seva personalitat i també les bases a partir de les quals anirà descobrint el món. Mirabent i Ricart (2005) expliquen com les criatures des de que neixen, es relacionen amb el món i amb elles mateixes a partir dels sentits, basant-se en la satisfacció o insatisfacció de les

necessitats bàsiques. A partir de les respostes dels pares a les seves necessitats, el/la nen/a els va coneixent i els va integrant com a figures de referència. Es va sentint segur perquè hi ha un adult que respon al seu reclam, que és capaç de contenir les seves emocions i que li proporciona afecte i seguretat. No obstant, a la vida d'un infant adoptat, tot aquest procés s'ha vist alterat per l'abandó i el temps d'institucionalització, provocant en moltes ocasions retards en el seu desenvolupament.

El primer que cal fer per poder entendre les característiques específiques dels infants adoptats és situar-nos en el període preadoptiu. Cal recordar, que malgrat tots els infants adoptats han estat prèviament abandonats o separats dels pares biològics, l'experiència vital que l'infant hagi tingut durant aquesta etapa pot haver estat diferent. Cadascú té la seva història i ha viscut les seves pròpies circumstàncies. Dins d'aquest període preadoptiu ens centrarem en diferents moments: període prenatal, convivència amb la família, l'abandonament i la primera mesura de protecció.

- **Període prenatal:** En aquest primer apartat fem referència a la família biològica de l'infant. El període prenatal i perinatal és un factor important a tenir en compte, ja que aspectes com les atencions que ha rebut la mare biològica durant l'embaràs, com ha cuidat l'alimentació, el consum de substàncies tòxiques, etc. poden influir positivament o negativament en la salut física i psíquica del nen. Brodzinsky i Palacios (2005) o Rutter (2005) assenyalen que en la adopció internacional aquest etapa té una importància rellevant ja que són habituals les condicions de privació, pobresa o conflicte social de les famílies biològiques. En l'adopció nacional ens trobem sovint amb consum de tòxics durant l'embaràs o amb la presència de malaltia psíquica que impedeix fer-se càrrec adequadament de les necessitats de l'infant. Aquestes situacions no promouen condicions de vida saludables i tampoc afavoreixen el desenvolupament de rols parentals adequats.
- **Convivència amb la família:** Després del període prenatal, s'inicia un període més o menys llarg de convivència amb la família biològica. Durant aquest temps, l'infant pot haver tingut uns referents clars i estables que li hagin possibilitat establir vincles afectius segurs, ja sigui amb els pares o amb d'altres familiars pel que és més probable que l'infant tingui més facilitat per vincular-se afectivament en el futur i mostri més estabilitat emocional. També és possible que aquests nens hagin estat desitjats i estimats i per circumstàncies econòmiques o de salut han hagut de ser donats en adopció. És evident, que l'afectivitat que han rebut i els vincles que han

pogut fer, els serviran de punt de partida per poder establir noves vinculacions sanes i gratificants. D'altra banda, aquesta vivència pot haver estat marcada per les carències, els abusos, els maltractaments prenatals o postnatals i/o altres situacions negligents (Galli i Viero, 2007). Malauradament en aquest segon cas, que no és poc freqüent, els infants han viscut situacions traumàtiques en el si de la família biològica durant una etapa tan important com és la primera infància. En moltes d'aquestes ocasions hi ha hagut carències estimulatives i afectives importants que es tradueixen en dificultats físiques, psíquiques, cognitives, motrius, etc. (Gunnar i Kertes, 2005). Algunes d'aquestes dificultats tenen una ràpida recuperació en el moment en què el nen és adoptat i rep una atenció adequada, d'altres en canvi, poden persistir en el temps (Palacios, Roman i Camacho, 2011; Román, 2007).

- L'abandonament: tots els infants adoptats tenen una característica comuna: en algun moment han estat abandonats o separats de la seva família biològica. L'abandó es pot donar en diferents circumstàncies i per causes diferents: mort, desaparició, incapacitat material o moral... Sovint aquestes diferències venen determinades pel context socioeconòmic i cultural del país d'origen del nen. Aquesta discontinuïtat en les figures de referència afecten directament al desenvolupament emocional i afectiu dels infants. Brodzinsky, Schechter, Marantz (2002) afirmen que totes les persones adoptades viuen aquest sentiment d'abandonament i tot i que sovint es produeix en un moment en que l'infant és massa petit per recordar-ho, cal que les famílies l'ajudin a entendre en quines circumstàncies s'ha donat aquest abandó, ja que aquesta vivència forma part de la seva vida (Múgica, 2006).
- La primera mesura de protecció o de desprotecció: Tots els infants adoptats, han passat un temps de la seva vida vivint en una institució o en una casa d'acollida a l'espera de tenir una nova família. Durant aquest període, la situació de l'infant també pot haver estat molt diferent i per aquest motiu hem volgut especificar que no sempre les mesures de protecció compleixen amb la seva funció: protegir.
- En primer lloc, volem diferenciar l'atenció que reben els infants en funció de si han estat institucionalitzats a Catalunya o en un país estranger. Malgrat la majoria d'infant adoptables a Catalunya provenen de famílies molt desestructurades, una vegada arriben al centre d'acollida reben una atenció adequada quant a la satisfacció de les seves necessitats bàsiques. Tanmateix, en un centre d'acollida de Catalunya, tal i com afirma Cañero (2015) "un nadó està cuidat per una mitjana de sis a vuit



educadors durant tot el dia. Tot i tenir un educador-tutor assignat i reservar espais d'interacció exclusiva (tutories), els canvis, les vacances del tutor i l'entrada i la sortida dels diferents referents són una constant en tots els centres". Aquesta situació, dificulta el reconeixement d'un referent estable a qui vincular-se, fet que suposa una dificultat per a les vinculacions futures.

En altres països la situació és molt diferent i a banda de la manca de referents estables, massa sovint, els infants segueixen patint un abandó i maltractament institucional. A continuació exposem algunes de les dificultats amb les que es pot trobar l'infant.

- En alguns casos hi ha infants que viuen en famílies d'acollida que els cuiden com si fossin fills seus. Altres no tenen la mateixa sort i les famílies que els atenen, mogudes únicament per un interès econòmic, es limiten a cobrir les necessitats bàsiques mínimes però no les afectives.
- Els nens i nenes que han estat en una institució també poden haver viscut situacions molt diferents segons el país i/o les característiques dels centres. Les tipologies de centres poden canviar en funció de diferents variables: segons la titularitat poden ser públics o privats (ONG, fundacions, etc.) o segons el nombre de places podem classificar-los en centres petits que acullen entre 30-50 infants o grans centres que poden arribar a acollir a més de 1.000 infants.
- A banda d'aquestes variables, que poden ser més o menys afavoridores per al desenvolupament dels infants, en els països d'adopció internacional, la majoria de centres tenen una manca de recursos econòmics i/o humans que dificulten una atenció de qualitat. Sovint la manca d'atenció fa que els infants creixin amb pautes relacionals poc individualitzades i unes normes de funcionament que no tenen en compte les necessitats individuals de cada nen/a (Rygaard, 2008). L'infant rep un tracte indiferenciat i la manca de referents adults estables condiona la seva forma de vincular-se posteriorment amb la família adoptiva. A banda, diversos estudis com Groza i Ryan (2002), Rutter (1998) Verhulst, Althaus i Versluis-den Bieman (1990), Dalen (2003) o Palacios (2008) han posat de manifest la relació existent entre el temps transcorregut en les institucions i l'existència de trastorns en diverses àrees de desenvolupament.

Després de veure les diferents etapes que viu un infant adoptat des de que és gestat fins arribar a l'adopció, podem concloure que el període preadoptiu pot condicionar de forma significativa el posterior desenvolupament físic o psíquic de l'Infant i influir en la seva forma de vincular-se amb els adults, d'establir vincles afectius, d'aprendre, de relacionar-se, etc. La història prèvia de l'infant està carregada d'informació i encara que no la recordi, les experiències viscudes deixen empremta en la seva personalitat.

És per aquest motiu que ens interessa especialment, destacar les principals carències físiques i psíquiques que poden presentar els infants adoptats a la seva arribada a la família adoptiva com a conseqüència de les experiències prèvies viscudes. Pensem que tant unes com les altres encara poden ser molt presents en el moment de la incorporació de l'infant a l'escola i que poden condicionar el seu benestar.

### 2.2.1 Carències físiques

- Segons un estudi presentat per Fumadó (2003)<sup>1</sup> més del 50% dels nens tenen algun problema mèdic a l'arribada. Els principals problemes que presenten són:
  - a. Malalties infeccioses (les presenten un 60% dels nens amb problemes de salut): paràsits intestinals, hepatitis o tuberculosi.
  - b. Dèficits nutricionals, anèmies, raquitisme...
  - c. Trastorns del desenvolupament: perímetres cranials inferiors a la mitjana, desconeixement de l'edat, retards reversibles.
  - d. Lesions cutànies i dermatitis, sarna, èczemes.
  - e. Trastorns al·lèrgics.
  - f. Trastorns endocrins, pubertat precoç en nens de països tropicals.

### 2.2.2 Carències psíquiques o emocionals

Les carències de tipus psíquiques o emocionals, són al nostre entendre en les que hem de parar més atenció. Ho considerem així, perquè sabem que les dificultats que es donen en aquesta àrea poden repercutir de manera molt directa en l'aprenentatge i també en les relacions i interaccions que l'alumne estableix en el centre educatiu. Cal doncs, poder conèixer i entendre quines poden ser les causes d'aquestes dificultats, per pensar en com abordar-les i facilitar i afavorir la plena integració de l'alumne.

<sup>1</sup> Estudi presentat a les jornades "L'adopció: un repte per la pediatria", realitzades a la Fundació Anne, l'any 2003.

Destaquem:

- Dificultats per establir vincles afectius per la manca o pèrdua de referents estables. Els nens que presenten aquesta dificultat o trastorn no busquen l'ajuda de l'adult. Funcionen de forma autònoma i mantenen una actitud d'indiferència que els permet protegir-se d'una nova relació amb l'adult. La imatge que el nen té de l'adult és la d'una persona que no respon a les seves necessitats particulars i que no li genera confiança (Rygaard, 2008). En ocasions es confon aquesta dificultat per vincular-se amb les característiques d'un infant extravertit, autònom i extremadament sociable.
- Problemes de relació i/o integració social. Durant la infantesa aprenem a estimar a partir de les persones que ens han cuidat, aprenem a compartir quan tenim alguna cosa que ens pertany i estem disposats a deixar-la, aprenem a jugar quan algú ha jugat amb nosaltres. Totes aquestes accions quotidianes és difícil que es donin en un centre d'acollida o orfenat, per tant, aquesta manca d'experiències de l'infant adoptat requereix d'un aprenentatge que anirà fent a mesura de viure repetidament l'experiència de ser respectat, cuidat i atès correctament (Barudy i Dantagnan, 2005). També volem destacar que nombrosos estudis afirmen que les dificultats per establir un vincle afectiu durant la primera infància pot arribar a dificultar les relacions futures fins i tot amb els iguals.
- Retard en el desenvolupament motriu i/o sensorial. El joc, el contacte físic, la higiene són moments d'estímuls per a l'infant. Els nens i nenes que viuen en una institució passen moltes hores sols, sovint no canvien d'espai i s'estan en la mateixa estança on dormen, amb poques joguines o fins i tot a dins del bressol. Aquesta situació pot provocar retards a nivell motriu i/o sensorial (Palacios, 2007) i pot afectar el desenvolupament cognitiu de l'infant.
- Així doncs, tal i com afirmen Palacios (2007), Moliner i Gil (2002) o Berástegui (2007) la presència d'aquestes dificultats poden influir en el procés d'integració familiar i escolar de l'infant.

**Idees clau**

Un percentatge important dels infants adoptats presenten a la seva arribada carències de tipus físic o psicològic que reflecteixen en gran mesura les experiències viscudes fins el moment de l'adopció. Moltes d'aquestes dificultats, que poden repercutir de manera directa en l'aprenentatge, es dissipen quan l'infant comença a rebre una atenció adequada, mentre que d'altres perduren en el temps.

**2.3 L'escolarització de l'infant adoptat**

Els apartats anteriors ens han permès conèixer les característiques dels infants adoptats i del procés d'adaptació. Tanmateix, simultàniament al procés d'adaptació i integració familiar és produeix un altre fet important a la vida de l'infant que és el punt de partida de la nostra investigació: la incorporació de l'infant al sistema educatiu.

En aquest punt volem reflexionar sobre com afronta l'infant aquest moment, com podem interpretar i atendre les seves necessitats per evitar, prevenir i/o anticipar-nos a possibles dificultats posteriors; Conèixer quines són les principals dificultats dels infants adoptats en el context educatiu; Les principals particularitats dels alumnes a l'etapa d'ESO i també la relació família-escola.

Partim de la realitat que qualsevol infant adoptat té una situació diferenciada de la resta dels seus companys no adoptats, pel sol fet d'haver viscut les experiències prèvies explicades en apartats anteriors. Per tant, per molt petit que sigui en el moment de l'adopció, ha patit unes circumstàncies que poden ser més o menys determinants en el seu desenvolupament futur. No és la nostra intenció plantejar l'adopció com una desavantatge o "etiquetar" els infants adoptats com alumnes amb dificultats. No obstant, des del camp educatiu, no podem obviar aquesta realitat sinó que cal tenir-la present i escoltar-la.

**2.3.1 El procés d'adaptació escolar**

La integració d'un infant a la família adoptiva passa per unes fases perfectament conegudes i descrites pels experts, i tot i que trobem diferents formes d'anomenar a cadascuna de les etapes en funció de l'autor, tots ells coincideixen en aspectes comuns.

Barajas et al. (2001) afirmen que el procés d'adaptació familiar consisteix "...en una adaptació mútua, en la que tant el nen com els membres de la família han de posar en joc habilitats i estratègies que facilitin la integració de forma plena". Utilitzem aquesta cita perquè el procés d'adaptació escolar, segueix unes fases molt similars al procés d'adaptació familiar. Així doncs, conèixer quins són els processos emocionals que es donen en cada etapa fins arribar a l'ajustament familiar i/o escolar, ens pot ajudar a entendre el procés d'integració de l'infant en els contextos on es desenvolupa.

Cal tenir present que aquestes etapes es poden donar de forma simultània en el context familiar i escolar o primer en l'entorn familiar i després en l'escolar, en funció del moment en que es produeix la incorporació a l'escola. És per aquest motiu, que novament destaquem la importància de la formació dels professionals perquè puguin interpretar i entendre, juntament amb la informació facilitada per la família, en quin moment es troba l'infant i quin és el rerefons de la seva actitud.

- Des de la vessant familiar, Fuentes (2006) parla de dues etapes diferenciades: la primera fa referència a l'acoblament. Aquesta fase s'inicia en el país d'origen de l'infant o en el cas de l'adopció nacional, amb els primers contactes i relacions entre l'infant i la família adoptiva, i continua quan la família arriba a casa. La segona fase és quan es donen els canvis més importants. Quan aquests canvis arriben a establir-se asseguren el bon funcionament del sistema familiar.
- Des de la vessant escolar, altres autors, com Gindis (2005), Palacios i Rodrigo (2004) o altres documents com la "Guia breve para profesoras sobre adopción" del Govern de Cantabria, concreten:
  - Una primera etapa d'acomodació o adaptació (també anomenada "lluna de mel") que comprèn el període des de l'arribada a casa i/o la incorporació a l'escola fins uns dies, setmanes o mesos després. És difícil poder concretar quant de temps, ja que pot variar en funció de les característiques familiars, del centre educatiu, del docent, de l'infant, etc. Durant aquest període, el nen es mostra complaent i té la necessitat d'agradar i acceptar tot el que se li ofereix, sense qüestionar-ho massa. En la majoria de casos mostren una

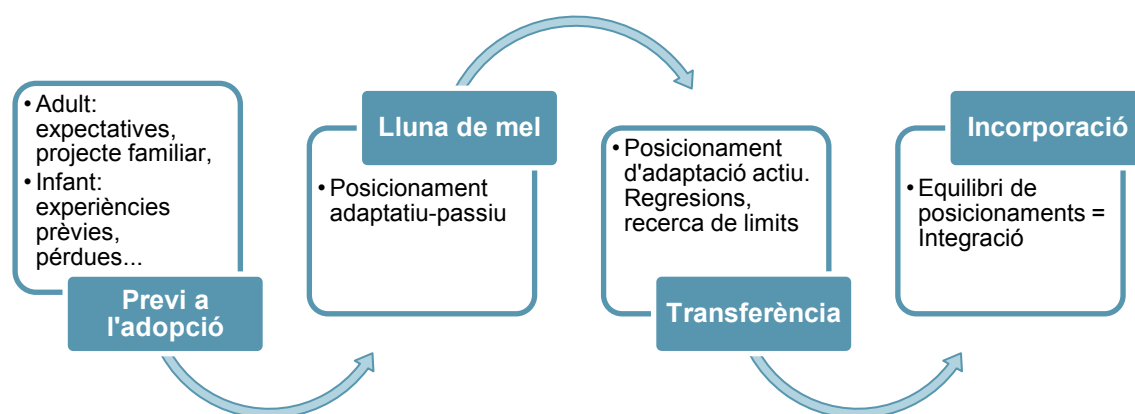
exagerada autonomia, a l'escola l'infant fa tot allò que s'espera d'ell i es mostra complaent.

- Després arriba l'etapa que anomenen de transferència. Les famílies i/o els docents comencen a observar canvis en el comportament de l'infant. Aquest explicita la seva disconformitat davant de determinades situacions, es mostra més hostil, desobedient i desafiant. Necessita comprovar els límits i la incondicionalitat de les persones de referència abans de començar-se a vincular.

Posteriorment, l'infant comença a mostrar-se més depenent, reclama més l'atenció dels pares o mestres, perd part de l'autonomia que havia mostrat inicialment i presenta certes regressions en els hàbits adquirits i en el seu comportament. Molts pares i professors viuen aquesta situació com una regressió, com fer un pas enrere en el procés d'adaptació (Federici, 2006). Tanmateix, s'ha d'entendre que aquestes regressions són positives perquè permeten enfortir el vincle, ja que l'adult pot atendre i satisfer les necessitats que expressa l'infant. Els pares ajudaran a enfortir el vincle si estan disposats a tolerar que el/la nen/a passi per una etapa regressiva i reparativa (Mirabent i Ricart (comp), 2005).

- Finalment, l'infant comença a mostrar-se tal i com és i s'inicia el període d'incorporació i d'integració familiar i/o escolar.

En la figura 2.2 presentem les diferents etapes d'adaptació familiar i/o escolar.



**Figura 2.2** Etapes del procés d'adaptació familiar

Durant les diferents etapes, els adults (pares o mestres) han de tenir una gran capacitat per adaptar-se i poder empatitzar amb les necessitats dels infants. L'infant necessita temps, ja que va patint canvis tant a nivell extern (alimentació, horaris, hàbits...), com intern (segons el grau de vinculació familiar) fins arribar a un equilibri. Els estats emocionals pels que passa es tradueixen en conductes que s'ajusten més o menys als patrons de comportament que considerariem normals. El procés de construcció del vincle de l'infant amb la seva família és un element clau que pot determinar fortament el procés d'adaptació a l'entorn escolar.

### 2.3.2 La influència de la construcció del vincle en l'inici de l'escolaritat

És freqüent trobar famílies, i fins i tot professionals, que consideren que la incorporació a l'escola és un pas per afavorir la integració del menor adoptat i la seva socialització i aquesta idea fa que molts nens/es siguin escolaritzats prematurament quan encara no estan preparats per assumir una adaptació amb èxit. Segons Grau i Mora (2002) "l'escolarització prematura és un factor de risc que predisposa a les dificultats d'aprenentatge i relacionals" i d'altres autors com Álvarez i Berástegui (2006) afirmen que "les dificultats en la integració escolar, poden posar en perill la integració familiar".

Un estudi realitzat per Sallés (2010) exposa en les seves conclusions que en un 62% dels casos estudiats (N=106), l'infant havia estat escolaritzat quan encara no havien transcorregut sis mesos des de la seva arribada a la família. Així doncs, podem afirmar, segons Galli i Viero (2007), que sovint, quan els infants s'incorporen als centres escolars encara no han pogut integrar amb solidesa les vivències emocionals amb els seus pares. Els nens que s'incorporen prematurament a l'escola afronten aquest procés amb una extrema tranquil·litat, tal i com expliquen Mirabent i Ricart (2005), i no mostren cap reacció externa que faci pensar que poden tenir dificultats. Sovint les famílies i també els professionals, confonen aquestes conductes i les atribueixen a nens "espavilats" o "molt sociables". Cal tenir present, que en aquests casos el nen encara està en una fase de posicionament d'adaptació passiu (veure apartat 2.3.1), per tant no mostra incomoditat, ni dificultats en trobar-se en un espai diferent, amb uns referents diferents i no viu amb angoixa la separació dels pares, perquè internament encara no els ha interioritzat com a figures paternes estables. És probable que aquest "acomodament" sigui passatger i que en un futur quan el nen pugui fer un posicionament més actiu

apareguin els afectes estressants que suposa fer front a una nova situació i apareguin les dificultats reals en forma de conductes disruptives i/o dificultats d'aprenentatge.

D'altra banda, hi ha nens que han tingut prou temps per integrar uns referents familiars estables abans d'incorporar-se a l'escola. Aquests viuen la separació amb més angoixa i sovint ploren, ja que entenen que es separen de les persones que els hi proporcionen afecte i seguretat, els pares. Malgrat sembli il·lògic, aquesta reacció és positiva ja que ens demostra per una banda, que el nen està vinculat i per altra banda, que està en desacord amb aquella situació (Mirabent i Ricart, 2005). Podem afirmar que si el nen té un aferrament segur, aquests plors inicials desapareixeran en pocs dies o setmanes. A més a més, hi haurà altres manifestacions externes al centre que ens indicaran que el procés d'adaptació està essent exitós. Destacaríem, seguint López Sánchez i al. (2007), el fet d'acceptar anar a l'escola amb normalitat i content, no mostrar ansietat davant la separació, no tenir conductes regressives o alteracions en els hàbits, etc.

Grau i Mora (2008), destaquen la importància de percebre que: "hi ha nens que presenten dificultats greus, ja d'inici, i que ens haurien d'alertar pensant en possibles problemàtiques de fons que han de ser tractades específicament –nens amb trastorns del vincle, amb retards de diversa índole, etc."

Hi ha, a banda dels aspectes relacionats amb la construcció del vincle, altres aspectes destacables de la incorporació dels infants adoptats al sistema educatiu. Segons un article, elaborat per ADDIF<sup>2</sup> (2008) i altres autors que han estudiat aspectes relacionats amb l'escolarització, com Dallen (2007) o Mirabent i Sant Martino (2008), assenyalen:

- La incorporació es pot fer en qualsevol moment de l'any amb total independència del calendari escolar.
- Segons el país de procedència, determinar l'any de naixement de l'infant, es pot convertir en un procés complicat, per tant, cal prioritzar el nivell de desenvolupament.
- Poc domini de l'idioma pel poc temps transcorregut des de la seva arribada.
- Nivell maduratiu que no correspon a l'edat cronològica i retards estimulatiu en una o varies àrees.

---

<sup>2</sup> ADDIF és una associació constituïda a la ciutat de Barcelona a principis de 1992 per pares adoptants i per professionals interessats en temes de la infància.



- En ocasions poden presentar comportaments inestables i la forma de relacionar-se amb els companys i amb els adults pot ser inadequada.

Cal tenir present que la vida en les institucions sovint ve marcada per una forta disciplina o per una manca de contenció emocional que els hi genera força inseguretat. Aquesta realitat i la no satisfacció de les seves necessitats bàsiques, fa que, a la seva arribada, puguin tenir conductes o actituds que sovint preocupen als pares i professionals, però que moltes vegades van remetent quan el nen viu en un entorn que li proporciona afecte i seguretat.

### 2.3.3 Conductes freqüents durant el procés d'adaptació escolar

Afortunadament, molt infants adoptats són capaços de superar les adversitats i tenen un procés d'integració escolar sense massa complicacions. Tanmateix, les carències físiques i psíquiques viscudes, la manca de vinculació amb els referents adults o la prematuritat en l'escolarització poden traduir-se en un seguit de conductes sobretot durant l'inici de l'escolarització que poden ser més intenses i/o persistents en funció de les característiques de cada infant i de la seva capacitat per adaptar-se a les noves situacions, però generalment tenen una bona evolució i acaben desapareixent.

A continuació presentem un recull, realitzat a partir de les aportacions de diversos autors, destacant-ne Grau i Mora (2002), de les conductes més freqüents que es poden donar tant en l'entorn familiar, com en l'escolar, principalment durant el període d'adaptació:

- La indiferenciació i les dificultats per establir vincles: molts nens i nenes mostren actituds relacionals molt desinhibides cap els estranys. Aquests comportaments, que d'entrada es poden confondre amb les d'un infant molt sociable, ens poden indicar que el nen no ha tingut uns referents estables i significatius. Barudy i Dantagnan (2005); Vilaginés (2007). Altres estudis posen de manifest que els infants adoptats mostren formes de vinculació més desorganitzades que els seus iguals no adoptats (Van den Dries, Juffer, Van Ijzendoorn i Bakermans-Kranenburg, 2009)
- Dependència: hi ha nens que es mostren molt dependents i s'aferren a algun adult, probablement per la inseguretat i la por. Aquests infants tendeixen a

explorar poc l'entorn perquè únicament es centren en sentir-se protegits (Boadas, Sallés, Pacheco i Ger, 2012). En qualsevol cas, cal tenir una actitud flexible i pacient i cal empatitzar amb l'infant per tal de no generar més angoixa.

- Manca de reclam davant les necessitats (com per exemple: fer-se mal i no plorar,...). La manca de resposta que hi ha hagut durant molt de temps a les seves demandes fa que molt sovint siguin nens que no reclamin l'atenció de l'adult davant les seves necessitats, com pot ser el fet de tenir gana i no demanar menjar o fer-se mal i no plorar. Els nens que presenten aquest comportament és molt probable que no hagin estat atesos correctament i, per tant, els pares i educadors han d'ensenyar-los que davant les seves necessitats hi ha una resposta per part dels adults. Quan aquest procés es va repetint, l'infant va adquirint la confiança en els adults i es va sentit progressivament més segur i protegit (Grau i Mora, 2002; Barudy i Dantagnan, 2005).
- Inquietud i continus canvis sobtats d'activitat: sovint els infants viuen molts canvis que els hi generen angoixa, por, inseguretat i aquestes emocions es tradueixen en conductes. En molts casos, també la sobreestimulació a la que estan sotmesos, fa que s'agreugin més aquestes conductes. Darrerament, diversos experts en el camp de la psicologia com Palacios (2007) o Gindis (2005) alerten de la precocitat dels diagnòstics de trastorn del dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH).
- Excessiva autonomia i obediència: hi ha nens que es mostren extremadament obedients i autònoms (Torres, 2008). Quan els infants presenten aquestes característiques ens indiquen que encara no estan adaptats al nou entorn i que segueixen funcionant de la mateixa manera que ho feien en el centre d'acollida. Grau i Mora (2002) parlen també de nens "modèlics" o "ensinistrats" ja que estan acostumats a disciplines força autoritàries on es fan les coses perquè algú les ordena.
- Desordres en els hàbits: Mirabent i Ricart (2005) destaquen els canvis de comportament que es poden donar amb els hàbits adquirits. Moltes vegades en l'etapa inicial els nens mengen tot el que se'ls hi posa al plat, recullen les seves coses, però amb el temps es tornen més selectius amb el menjar, els hi costa recollir, demanen més presència de l'adult. Des de l'àmbit psicopedagògic es

consideren “regressions positives” ja que els infants fan allò que haurien d'haver fet en etapes anteriors i la superació i vivència d'aquestes etapes els permetrà vincular-se i avançar.

- Agressivitat (vers els altres o vers un mateix). Alguns infants poden arribar a presentar actituds agressives cap a ells mateixos, cap a les persones que els cuiden o cap als iguals. Les rabietes desmesurades, la desobediència, les agressions, etc. són fruit de les dificultats per reconèixer i gestionar adequadament les seves emocions, segons autors com Grau (2013) o Gindis (2005).
- Retards en àrees diverses: motrius, de llenguatge, cognitius, etc. Les carències estimulatives que poden haver patit els menors fins el moment de l'adopció conformen, segons Domènech, Prats i Guasch (2009), la dificultat per desenvolupar les competències dels infants, arribant així a repercutir en el seu nivell maduratiu i en el seu desenvolupament.

El temps que poden trigar en desaparèixer aquestes conductes és variable en cada cas i depèn de la fase en que es trobi l'infant (veure punt 2.3.1). Tanmateix, tots els autors estudiats defensen la idea que els canvis necessiten un període d'adaptació i cada nen o nena els viu de manera diferent. Així doncs, l'infant necessita atenció des de la individualitat, el que implica tenir en compte la seva història i les seves característiques per afavorir la seva adaptació, tot oferint-li temps per poder adaptar-se a les noves circumstàncies.

### Idees clau

L'escolarització dels infants adoptats es porta a terme, en la majoria de casos, pocs mesos després de la seva arribada a la família adoptiva i per aquest motiu pot presentar certes particularitats: poc domini de l'idioma, vincles poc consolidats, retard en el nivell maduratiu. Per tant, tot i que no hi ha un temps fix que determini quin és el millor moment per a què l'infant s'incorpori a l'escola, cal tenir present les seves característiques individuals i des de l'entorn familiar cal poder-li oferir el temps necessari per adaptar-se a la nova situació. Quan l'infant no disposa d'aquest temps i encara no se sent segur, els professionals de l'àmbit educatiu han

de disposar dels recursos necessaris per donar respostes adequades a les possibles dificultats o conductes que poden aparèixer (inquietud, dificultats per relacionar-se amb els iguals, desordre en els hàbits...). Les reaccions que l'infant mostra durant l'adaptació poden ser molt diverses i depenen bàsicament de les seves experiències prèvies que tenen relació amb el desenvolupament maduratiu i amb la vinculació familiar.

## 2.4 Les necessitats educatives de l'infant adoptat en el context escolar

En la majoria de casos les dificultats que exposàvem anteriorment desapareixen a mesura que el procés d'adaptació i integració familiar i escolar es va consolidant. Malauradament, en d'altres casos, el període preadoptiu pot tenir efectes negatius a mig i llarg termini i les dificultats poden persistir o fer-se més evidents amb l'edat.

Autors que han realitzat estudis comparatius, com Juffer y Van Ijzendoorn (2005), revelen que els adoptats presenten més problemes que els no adoptats, sobretot pel que fa referència a aprenentatge i desenvolupament psicològic. Una recerca<sup>3</sup> feta per la investigadora, prèvia a la present tesi, conclou que el percentatge d'infants adoptats que presenta dificultats en l'àmbit acadèmic és superior al de la població normal. En l'estudi qualitatiu realitzat, el 42% de la població d'una mostra de 21 casos presentava dificultats en l'entorn escolar i un 20% havien repetit algun curs. Reinoso (2013), cita en la seva tesi doctoral que "s'estima que en torn d'un 12,8% dels nens adoptats són adreçats a serveis d'educació especial per les seves dificultats d'aprenentatge i rendiment escolar, mentre que la xifra és del 5,5% entre els no adoptats. En la mateixa línia, Verhulst (2000) o Brodzinsky i Steiger (1991) afirmen que entre els infants adoptats internacionalment hi ha una tendència més alta a rebre educació especial.

Les principals investigacions assenyalen que els infants adoptats presenten més dificultats en l'entorn escolar que els seus companys no adoptats. Alguns estudis han intentat determinar quines variables tenen una influència més significativa en les

3 Sallés, C. (2010) Tesina no publicada: La incorporació de l'infant adoptat al context escolar. Perspectiva familiar.

dificultats que presenten els infants en l'àmbit escolar. Les variables més estudiades han estat el país d'origen de l'infant, l'edat d'adopció i els factors de risc associats a les experiències prèvies viscudes per l'infant.

Respecte el país d'origen: considerem que l'interès en aquesta variable es centra principalment en determinar les condicions en les que s'ha donat l'embaràs, la gestació i les primeres mesures de protecció fins arribar a l'adopció. Destaquem l'estudi realitzat per Callejón-Poó et al. (2012) en que estudien el perfil neuropsicològic de 49 infants procedents de Rússia, Xina, Etiòpia i Colòmbia. Els resultats de la investigació indiquen que els infants d'origen xinès mostren normalitat en totes les funcions avaluades. El grup d'origen etiòp també mostra normalitat en totes les funcions, exceptuant un baix domini ortogràfic. El grup procedent de Colòmbia presenta alteració en el control de la impulsivitat i el grup d'origen rus presenta més dificultats neuropsicològiques que la resta, destacant alteració en atenció selectiva, fluència verbal fonètica, control de la impulsivitat, mecànica i comprensió lectora i ortografia. Aquest mateix estudi assenyala el consum matern d'alcohol durant la gestació com a possible causa d'aquestes dificultats, principalment en el grup d'origen rus. Altres estudis com el de Reinoso i Forns (2012) també assenyalen els infants procedents de països de l'Est com els que presenten un pitjor ajustament psicosocial.

L'edat d'adopció ha estat una altra de les variables estudiades. Gindis (2005), citant a Andersen, 1992; Connor i Rutter, 1999; Dalen, 2001, afirma que alguns estudis longitudinals assenyalen l'edat d'adopció com un predictor del nivell educatiu, ja que els infants adoptats amb menys edat tenen millors resultats que els adoptats més grans. Així doncs, tot i que en les primeres recerques semblava que hi havia certa correlació entre l'edat d'adopció i un bon desenvolupament del menor, Dalen (2003) assenyala que la majoria d'investigacions no conclouen que l'edat d'adopció sigui determinant en el desenvolupament. Afirma que l'edat d'adopció suposa en molts casos una institucionalització més llarga i que les vivències durant la institucionalització podrien ser un fet molt més determinant. En aquesta mateixa línia, altres autors, com Hernández-Muela, Mulas, Téllez de Meneses i Roselló (2003), relacionen l'edat del menor en el moment de l'adopció amb una exposició més o menys perllongada a situacions adverses i afegeixen que aquestes situacions de malnutrició, infeccions i falta d'estímuls i afecte poden generar dèficits cognitius importants.

Entre els experts en la matèria, hi ha acord en afirmar que una de les variables que té un pes més determinant en el desenvolupament, és la situació viscuda per l'infant des del seu engendrament fins a l'adopció. Diversos autors com Brodzinsky, Schechter, Braff i Singer (1984); Moliner i Gil (2002); Stevens et al (2008); Merz i McCall (2011); Polaino (2001) o Bimmel, Juffer, Van Ijzendoorn i Bekermans-Kranenburg (2003) han estudiat com la situació de privació que viuen els infants afecta el desenvolupament cognitiu, incrementa el risc de tenir dificultats atencionals o conductes hiperactives, desajustos psicològics, etc. En aquesta mateixa línia, Dalen (2003 i 2007) o Gindis (2006) van fer aportacions importants en relació a l'aprenentatge i desenvolupament dels menors o Miller i Hendrick (2000) en el desenvolupament psicomotor.

Dallen (2007), afirma que diversos autors han estudiat com la manca de relacions consistents adults-nens augmenta la possibilitat de desenvolupar problemes de tipus emocional i social (O'Connor Rutter, Beckett, Keaveney i Kreppner, 2000; Verhulst, Althaus i Versluis-den Bieman, 1990, 1992; Zeanah et al., 2003). Aquests problemes, naturalment, també afecten les funcions cognitives i per tant, els infants adoptats són més vulnerables a presentar dificultats d'aprenentatge i en el desenvolupament del llenguatge (Becket et al, 2006; Gunnar i Kertes, 2005; Juffer i Van Ijzendoorn, 2005; Rutter, 2005; Van Ijzendoorn i Juffer, 2006 ).

Les dificultats acadèmiques o en l'entorn escolar també generen preocupació en l'entorn familiar. En una conferència sobre els serveis de postadopció, Grau (2010) aportava dades sobre les demandes del servei postadoptiu en el que desenvolupa la seva tasca professional. Dels 141 casos atesos, un 75.9% afirma que el motiu de la consulta és per dificultats escolars (dificultats en centrar l'atenció, de relació amb els iguals, d'aprenentatge i símptomes d'hiperactivitat), mentre que només en un 24.1% dels casos era per altres qüestions.

Així doncs, les dificultats que presenten aquests infants en l'àmbit educatiu és un dels principals motius de demanda en els serveis postadoptius a Catalunya. Volem destacar que generalment les famílies consulten a partir del segon any, quan les dificultats, que inicialment s'associen al període d'adaptació o al retard en el desenvolupament com a conseqüència de la manca d'estímul, no es resolen de manera satisfactòria, i també, en considerable proporció a partir del cinquè any (Grau, 2010).

### Idees clau

Els alumnes adoptats presenten, segons diverses investigacions, més necessitats educatives que els seus companys no adoptats. Els factors genètics i les condicions del context on ha viscut l'infant durant el període preadoptiu, han estat considerats com les variables que tenen una influència més significativa en les dificultats d'aprenentatge.

Les situacions de carència emocional poden afectar de forma significativa al desenvolupament de l'infant i consegüentment a les diverses àrees d'aprenentatge.

Les dificultats en l'àmbit escolar són un dels principals motius de consulta en els serveis postadoptius.

Passem a descriure amb més deteniment les principals dificultats dels infants adoptats en el context escolar:

#### 2.4.1 Desenvolupament cognitiu i rendiment escolar

En aquesta àrea volem destacar les aportacions de Gindis (2000) que es va referir a les dificultats cognitives i de rendiment escolar, derivades de les carències viscudes durant el període previ a l'adopció, amb el nom de Dèficit Cognitiu Acumulatiu (DCA d'ara endavant). Defineix el DCA com una tendència a obtenir resultats més baixos en intel·ligència o en el rendiment escolar. Afirmar que els nens que es veuen privats d'experiències cognitives enriquidores durant la primera infància són menys capaços de treure profit en noves situacions, ja que no hi ha una correspondència entre la seva maduresa cognitiva i els requisits de la nova situació d'aprenentatge. Aquests dèficits cognitius afecten també el correcte desenvolupament de les funcions executives (memòria de treball, resolució de problemes, flexibilitat cognitiva, control inhibitori i emocional...) que tenen un paper important en l'aprenentatge i regulació de la conducta.

Alguns estudis refereixen que el fet d'estar exposat durant més temps a una situació d'adversitat genera més dèficit cognitiu. Destaquem l'estudi realitzat per Becket et al. (2006) amb nens procedents de Romania. Els resultats de la investigació indiquen que els infants adoptats amb menys de sis mesos no presenten retard en el desenvolupament cognitiu i les seves puntuacions de CI són similars als infants d'adopció nacional al

Regne Unit. No obstant això, el mateix estudi va mostrar que els nens adoptats amb més de sis mesos tenien retards en el seu desenvolupament cognitiu, i no van arribar a assolir els resultats del grup de comparació.

Alguacil i Pañellas (2010), destaquen que molts infants adoptats tenen manca de curiositat i inseguretat degut a la baixa autoestima, les dificultats cognitives per a establir relacions entre idees i conceptes, les dificultats per a la simbolització i el pensament abstracte, etc.

Un estudi realitzat per Roqueta (2009), indica que els resultats escolars d'un 35% dels nens i nenes (N=40) estan per sota de la mitjana dels seus companys, tot i que la majoria estan ben integrats en l'entorn escolar. També posa de manifest que un 45% de les famílies entrevistades considera que el seu fill presenta dificultats en l'aprenentatge, principalment en lectoescriptura, manca de concentració i atenció i lentitud en el treball. Un 31% manifesta que el seu fill té problemes de conducta i relació en l'entorn escolar, basant-se en manca d'autoestima, inseguretat, pors, agressivitat, hiperactivitat i demanda d'atenció.

Loizaga (2009) assenyala, en una investigació realitzada, que el 28% dels infants adoptats (N=338) mostren dificultats escolars a la seva arribada (entorn dels 4 anys), però que l'evolució és favorable i en el moment de l'estudi (entorn dels 10 anys) el percentatge ha disminuït fins a un 16%. També conclou que els menors adoptats avancen considerablement en el seu rendiment escolar en la mesura que progressen en la seva integració adoptiva, tot i que presenten més dificultats que la població no adoptada per obtenir bons resultats escolars.

Dalen (2001) va realitzar un estudi (N=193) amb infants adoptats internacionalment (procedents de Corea i Colòmbia) per famílies noruegues i els va comparar amb els seus companys de classe no adoptats. Els resultats indiquen que els infants adoptats obtenen qualificacions més baixes en coneixements generals, matemàtiques i llenguatge cognitiu.

Així doncs, tot i que la població adoptada obté en la majoria de recerques, resultats més baixos que els seus homòlegs no adoptats, són diversos els autors que expliquen que la qualitat de l'atenció que rep l'infant en la família adoptiva, genera beneficis importants en aquesta àrea. En aquest sentit una meta-anàlisi de 62 estudis realitzat per Van Ijzendoorn, Juffer i Poelhuis (2005) mostra que els infants adoptats tenen millors resultats



en el desenvolupament cognitiu i el seu rendiment escolar és millor que els que han seguit en institucions, atribuint a l'adopció un impacte positiu en el desenvolupament cognitiu dels nens. La mateixa anàlisi conclou que els adoptats presenten una competència cognitiva normal, però que queden enrere en rendiment escolar respecte als no adoptats, el que podria indicar que el baix rendiment és degut a altres aspectes de tipus emocional.

Per acabar, destacar la importància, tal i com indiquen Loizaga (2009) o Gindis (2006), de realitzar una avaluació inicial per part de professionals respecte a les necessitats educatives dels infants i d'oferir-los una adequada reeducació a nivell cognitiu per afavorir el seu desenvolupament.

#### 2.4.2 Desenvolupament del llenguatge

Els primers anys de vida són fonamentals per al desenvolupament del llenguatge. Gindis (1999) afirma que els períodes sensibles en el desenvolupament del llenguatge són els dos primers anys de vida del menor. Boadas et al. (2012), expliquen com la falta d'interacció verbal amb adults en edats primerenques pot dificultar l'adquisició del llenguatge i generar retards en aquesta àrea. Volem assenyalar que molts dels infants adoptats ja tenen un desenvolupament del llenguatge (llengua d'origen) inferior al que els hi correspondria per la seva edat, en el moment de l'adopció. A més a més, molts infants adoptats internacionalment, passen per la necessitat d'haver d'adquirir l'idioma de la família adoptiva i pateixen una pèrdua sobtada de l'idioma inicial o d'origen. El que suposa un segon obstacle en el desenvolupament lingüístic.

Cal dir, que tot i que la majoria d'infants aprenen ràpidament a comunicar-se en el nou idioma (llenguatge quotidià) i deixen d'utilitzar de forma gairebé automàtica la llengua d'origen, molts d'ells presenten dificultats en el desenvolupament d'habilitats lingüístiques més complexes (llenguatge acadèmic).

En aquesta mateixa línia, Dalen (2003) va publicar un recull de diverses investigacions de la regió escandinava, on afirma que les dificultats dels infants adoptats en l'àrea del llenguatge es centren principalment en l'ús de la llengua en un nivell cognitiu superior. És a dir, tot i que són competents a nivell comunicatiu, tenen dificultats en algunes habilitats lingüístiques. Aquesta situació fa que els problemes en aquesta àrea no es detectin en

moltes ocasions, fins un temps després de l'escolarització de l'infant, quan el llenguatge ha de servir no només per comunicar-se sinó que és la via d'accés a l'aprenentatge. Sala i Ivern (2014) explica que el llenguatge acadèmic exigeix nivells cognitius i lingüístics més complexos i que, per tant, “els infants adoptats presenten més dificultats quan se'ls demana que utilitzin el llenguatge, no només per comunicar-se, sinó també com una eina per raonar, organitzar el coneixement i regular la conducta”. És a dir, a nivell escolar cal tenir present que el llenguatge organitza el pensament i per tant, les dificultats que es puguin donar en aquesta àrea poden afectar de forma significativa a l'aprenentatge i a la conducta.

L'estudi realitzat per Dalen (2003) exposa que hi ha entre un 20% i un 40% dels infants adoptats internacionalment per famílies escandinaves que presenten dificultats en aquesta àrea.

Algunes investigacions, han estudiat diverses variables com l'edat d'adopció o el país d'origen com a possibles indicadors de risc. No obstant, no s'ha pogut demostrar que l'edat sigui un factor determinant, sinó que depèn en gran mesura de la quantitat i qualitat dels estímuls rebuts. Gauthier i Genesee (2012) van analitzar el desenvolupament del llenguatge (en aquest cas, francès) de infants adoptats ( $n = 24$ ) a la Xina i el van comparar amb el dels nens d'un grup control. Els infants van ser avaluats als 50 mesos d'edat, de mitjana, i 16 mesos després. L'avaluació inicial va revelar que els 2 grups no van diferir respecte a l'ajust socioemocional o capacitats intel·lectuals. No obstant això, les habilitats del llenguatge expressiu dels nens adoptats eren significativament més baixes que les dels nens no adoptats, en les dues avaluacions. Les habilitats del llenguatge receptiu també van ser significativament més febles per als nens adoptats en la segona avaluació.

### 2.4.3 Desenvolupament psicològic

En el capítol anterior hem explicat els factors de risc que comporta l'adopció i hem anomenat la influència que poden tenir en el desenvolupament psicològic de l'infant.

Són nombrosos els estudis que indiquen més dificultats de tipus psicològic en la població adoptada. Aquesta prevalença de les dificultats de caire emocional en els infants adoptats pot ser donada per les experiències prèvies viscudes (Juffer i Van Ijzendoorn.

2005), per les dificultats o la manca de vinculació (Fernández, 2011), la integració del fet adoptiu i/o la construcció de la identitat adoptiva (Burrow, Tubman i Finley, 2004).

No obstant, la majoria d'estudis referents al desenvolupament psicològic han documentat que els infants adoptats que han estat exposats a situacions adverses són més susceptibles de tenir retards en el desenvolupament psicològic (Gunnar i Kartes, 2005; Rutter, 2005; Roman, 2010). Així doncs, sembla que les condicions prèvies en les que ha viscut l'infant és un dels factors més determinants, ja que les recerques indiquen que el percentatge d'infants que presenta dificultats en el desenvolupament psicològic en el moment de l'arribada a la família adoptiva és força elevat.

Destaquem els estudis de Miller y Hendrick (2000) amb infants d'origen xinès que conclou que un 44% dels infants presenta en el moment de la seva arribada retard global en el desenvolupament psicològic. L'estudi de Rutter (1998) assenyala que el 59% d'infants adoptats a Romania mostra retards severos en el desenvolupament psicològic. A nivell nacional destacar les aportacions de Palacios, Sánchez i León (2005) que indica que el 52,4% d'infants presenta retards severos en l'inici de l'adopció.

Els estudis fets amb nens de més edat, com el de O'Connor et al. (2000) realitzat amb infants adoptats entre 24 i 42 mesos, indica que el 90% presenta retards importants en aquesta àrea o el de Palacios et al. (2005) que conclou que existeix una relació significativa entre l'edat en el moment de l'adopció i la severitat dels problemes en el desenvolupament psicològic.

Altres estudis, com el realitzat per Roman (2007) mostra diverses recerques que han analitzat l'evolució del desenvolupament psicològic. Totes elles coincideixen en que un ambient ric pot minimitzar de forma significativa els efectes produïts per les carències viscudes i la majoria d'investigacions subratllen els efectes positius que provoca l'arribada a la família adoptiva sobre el desenvolupament psicològic.

Estudis longitudinals com el de Judge (2003), citat a Roman (2007), mostrava millores significatives en el desenvolupament de l'infant després de 6.36 mesos de l'arribada del menor a la família adoptiva. Altres estudis com Palacios et al. (2005), Berástegui (2005) o Dallen (2003) han estudiat l'evolució uns anys després de l'adopció i conclouen que la majoria dels menors estan ben adaptats i que entorn del 75% de la mostra estudiada

presenta rangs dins la normalitat en totes les àrees de desenvolupament psicològic avaluades.

Veiem doncs, que des del camp de la psicologia clínica hi ha nombrosos estudis sobre quines són les principals dificultats d'aquests infants, quins factors tenen més incidència en el desenvolupament psicològic, etc. Tanmateix, ens interessa especialment conèixer com aquestes dificultats es reflecteixen en l'àmbit educatiu.

Quan les dificultats en l'àrea psicològica perduren, afecten a tots els contextos on es desenvolupa l'infant. En l'entorn escolar, es tradueixen sovint en alteracions de la conducta i/o de l'estat anímic que acostumen a generar força preocupació entre el col·lectiu de mestres i professors, ja que en ocasions no poden fer front a aquestes situacions, ja sigui per la manca de recursos humans o per la falta de formació específica dels mestres i professors entorn l'adopció (Alguacil i Pañellas, 2008a).

La majoria d'experts en la matèria coincideixen en què els infants adoptats presenten en l'entorn escolar més problemes d'autoestima i dificultats en la regulació emocional i conductual que els seus companys. Citant Fernández (2011) destaquem com a principals dificultats: baixa autoestima, elevat nivell d'ansietat, pèrdues freqüents de control i respostes agressives, problemes en la identificació i expressió de les emocions bàsiques (por, alegria, ràbia, tristesa) i sociomorals (vergonya, orgull i culpa), baixa tolerància a la frustració i por al fracàs, recerca compulsiva de plaer o de la satisfacció immediata dels desitjos i rebuig de l'esforç.

Volem destacar una anàlisi realitzada per Hawk i McCall (2010) a partir de 12 estudis, que assenyalen que els infants adoptats amb menys edat mostren una tendència a tenir més problemes internalitzants (ansietat, depressió,...) que els infants no adoptats; Mentre que entre els infants adoptats més grans hi ha una tendència a tenir més problemes externalitzants (trastorns de conducta, trastorn negativista-desafiant,...) que els no adoptats.

Pel que fa a les conductes externalitzants un dels aspectes més estudiats en els darrers anys ha estat el Trastorn del Dèficit d'Atenció i la Hiperactivitat (TDAH, d'ara endavant). Pel que fa al dèficit d'atenció i conductes hiperactives, Palacios et al. (2005) o Dalen (2001) indiquen que aquest tipus de problemes són més significatius en els nens adoptats que no pas en els altres i assenyalen que aquestes dificultats per centrar

l'atenció i controlar els impulsos afecten plenament els aprenentatges. Altres estudis, com els de Fries i Pollak (2004), Smith i Ryan (2004), Brodzinsky i Palacios (2005), Gunnar i Kertes (2005), Juffer i Van Ijzendoorn (2005), Dalen (2001 i 2007) o Palacios (2007), parlen de la relació existent entre els trastorns d'hiperactivitat en els infants adoptats i les dificultats en les seves relacions socials, i els aprenentatges. La recerca realitzada per Hawk i McCall (2010) afirma que els problemes d'atenció són més alts en infants adoptats independentment de la gravetat de les situacions viscudes, mentre que no troben cap associació entre els problemes socials i l'adopció.

Així doncs, cal que els professionals de l'àmbit educatiu estiguin preparats per poder entendre i atendre les necessitats dels infants en aquesta àrea. No podem oblidar que els problemes de conducta tenen un rerefons de base neuro-psicològica i/o emocional, i és la manera com l'infant expressa el seu malestar.

### **Idees clau**

Són nombrosos els estudis que afirmen que els infants adoptats presenten, per les circumstàncies viscudes, més problemes cognitius, psicològics i de desenvolupament del llenguatge que els seus companys no adoptats.

Aquests problemes afecten directament a l'aprenentatge i la regulació de la conducta.

Cal que els professionals de l'àmbit educatiu tinguin present que les dificultats que es puguin donar en aquestes àrees afecten de forma significativa l'aprenentatge i la conducta.

## **2.5 L'alumne adoptat a l'ESO**

L'etapa de l'ESO és un període on cal prestar especial atenció a l'alumnat adoptat per diversos motius. Un dels aspectes destacables és que molts alumnes, principalment els que assisteixen a escoles públiques, canvien de centre al passar de primària a secundària, el que implica haver d'afrontar una nova situació. Un altre dels aspectes i el

més important és que els nens i nenes entren en l'adolescència amb tot el que això suposa.

L'adolescència és una de les etapes en que es viuen més canvis i per aquest motiu sovint es considera com el moment vital en que hi ha més crisis, enteses com un moment de canvi, de transició, de complexitat, etc. (Boadas et al, 2012). L'informe Faros (2011), explica que els adolescents experimenten una important transformació biològica i psicosocial. Pateixen canvis a diferents nivells, destacant-ne el canvis en la identitat, en la seva imatge corporal, en la seva capacitat reproductiva, en la seva sexualitat, en les seves necessitats emocionals, etc.

Nogensmenys important és valorar quines especificitats afegides comporta l'adopció en aquesta etapa i com aquests factors poden influir en l'estat emocional de l'infant i en l'aprenentatge. Seguint autors com Mirabent i Ricart (2005); Boadas et al. (2012), n'exposem les principals característiques.

### 2.5.1 La construcció de la identitat

L'adolescència es caracteritza per la construcció de la identitat, però aquest procés pot ser especialment complex en els joves adoptats. Molts adolescents busquen resposta a la pregunta qui sóc? És en aquest moment en què, els joves adoptats, estableixen certa confrontació entre l'estructura emocional on han crescut i les experiències prèvies a l'adopció. En ocasions senten que part de la seva identitat ha desaparegut. Els hi manca informació sobre com eren els seus pares biològics, sobre perquè no es varen poder fer càrrec d'ells, etc.

Quan, a més a més, hi ha una diferència ètnica amb la família adoptiva, els nois poden sentir que no pertanyen plenament a la família, el que fa que se sentin més diferents. Mirabent (sd) exposava, en una conferència realitzada, que sovint la societat els veu "d'allà", d'un altre país, però els seus valors culturals i les seves creences no van associades amb la seva ètnia.

Aquest aspecte també passa amb el grup d'iguals. En aquesta etapa, els joves busquen la identificació amb els seus amics i companys i la diferència ètnica amb ells pot ser viscuda com una dificultat que els distancia del seu grup. És per aquest motiu, que en

ocasions els joves adoptats s'identifiquen amb grups d'immigrants o amb joves que viuen amb condicions socioeconòmiques desafavorides.

Per ajudar-los a construir una identitat sana, els experts en adopció recomanen que s'estableixi dins la família una comunicació fluida i positiva; que es parli de l'adopció amb naturalitat i transparència des de la infantesa; que es permeti a l'infant i al jove poder expressar les emocions que li provoquen els canvis, l'acceptació del fet adoptiu, el coneixement o desconeixement de la informació sobre la família biològica, etc.

Els adolescents també viuen durant aquest període canvis físics que per a ells són molt importants. En els joves adoptats la resposta a la pregunta: a qui m'assemblo?, pren molta més complexitat ja que, no hi ha uns referents o models amb qui poder emmirallar-se (Mirabent i Ricart, 2005). Aquesta mancança pot suposar, en alguns casos, més ansietat i desconcert.

És en aquest període que molts joves inicien el seu interès en la recerca dels orígens, en poder donar resposta a les seves preguntes, en saber per què varen ser donats en adopció, qui són els seus pares biològics, amb què s'hi assembla,... Conèixer aquesta informació els ajuda a entendre aspectes d'ells mateixos i els hi permet elaborar la pèrdua.

Seguint Mirabent (sd), en funció de com cada jove adoptat resolgui aquesta crisi reafirmarà o no la seva filiació a la família adoptiva. Quan no poden reafirmar aquesta filiació tendeixen a expressar el dolor que aquest fet els hi provoca en forma d'actuacions desajustades o de violència.

Volem destacar, que diversos estudis han observat en els adolescents adoptats més problemes de conducta que en la població no adoptada (Howard, Smith i Ryan, 2004). Nilsson et al. (2011) van realitzar un estudi comparant els problemes de conducta dels adolescents adoptats i els no adoptats a l'edat de 17 anys. Els resultats van mostrar que els participants adoptats i no adoptats tenien nivells similars de problemes de conducta, però en el cas de les noies el percentatge amb problemes era més elevat entre les adoptades. Tot i així, les investigacions que s'han portat a terme afirmen que l'ajust global dels adolescents és bo quan aquestes crisis es resolen correctament.

Destaquem Fernández-Molina et al. (2011); Barcons, Fornieles i Costas (2011) i Fuentes et al. (2004) que assenyalen que quan s'avalua a mostres no clíniques, les puntuacions que obtenen els participants són millors dels que han assenyalat altres investigacions. Tanmateix, quan s'avaluen mostres clíniques el percentatge d'adoptats és més elevat que el de no adoptats, el que indica més risc de inadaptació en aquest col·lectiu i que per tant, requereix una especial atenció per part dels professionals.

### Idees clau

L'adolescència és una etapa especialment complexa per als joves adoptats. La construcció de la identitat, els canvis físics, la manca d'informació sobre el seu origen o la diferència ètnica amb el grup d'iguals són alguns dels aspectes que poden generar-los més crisis.

Quan aquesta crisi en l'adolescent no es resol correctament i/o no hi ha un vincle sa i adequat amb la família adoptiva, acostumen a aparèixer més dificultats a nivell emocional, que es tradueixen en problemes de conducta dins l'entorn familiar i també escolar.

## 2.6 El centre educatiu

No volem acabar aquest capítol, sense dedicar unes línies a parlar sobre el paper dels centres educatius en la integració i atenció als alumnes adoptats.

El centre educatiu és una de les peces clau en el procés d'integració dels alumnes adoptats. S'estima (San Roman, 2008) que actualment l'1% de la població escolaritzada a Catalunya és adoptada. Així doncs, si l'escola ha de donar resposta als alumnes adoptats cal que en conegui les característiques i les necessitats..

Diversos autors, han constatat les mancances formatives dels mestres quant al coneixement de l'adopció (Alguacil i Pañellas, 2008a). En aquest mateix sentit, San Roman (2008) o Terradellas (2006), assenyalen que els aspectes que hauria d'incorporar la formació del professorat, per poder interpretar correctament els comportaments i les



necessitats dels infants adoptats i consegüentment, facilitar la integració d'aquests infants a l'entorn escolar, són:

- Conèixer les etapes de desenvolupament dels nens i adolescents adoptats, així com les característiques vinculades a la seva història preadoptiva, salut, identitat i orígens.
- Aspectes sobre la vulnerabilitat i fragilitat dels nens i nenes: conèixer les necessitats específiques i especials en relació a aprenentatges, conductes, relacions i també sobre el significat que es dona al fet adoptiu en cada etapa evolutiva.
- Integrar la diversitat familiar, entenent que la diversitat familiar, cultural i ètnica s'ha de poder tractar i atendre des de l'entorn educatiu.
- Preveure situacions organitzatives que permetin portar a terme una adaptació al centre adient a les necessitats de cada infant.
- Aspectes relacionats amb la importància de treballar conjuntament amb les famílies.

Volem també, destacar la importància de la participació de les famílies en el context educatiu. L'any 2009, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), dona suport a la idea de que el món educatiu requereix que tots els agents treballin junts per millorar la qualitat educativa dels infants. En aquest sentit, i a nivell individual, molts dels estudis coincideixen en destacar la necessitat educativa de fomentar la cooperació i la relació entre les famílies i els centres escolars i també els efectes positius que comporta per als alumnes, professors i per a tota la comunitat aquesta col·laboració (Pérez, 2004; Soler, 2002). D'altres posen l'èmfasi en les repercussions que té la participació dels pares en la vida escolar, tals com una major autoestima, un millor rendiment acadèmic, millor relació entre pares i fills i actituds més positives dels pares cap a l'escola (Ordoñez- Sierra, 2006). El que és indiscutible és que en tots els estudis anteriorment esmentats queda palesa la importància de la relació família-escola i la relació existent entre la participació i implicació dels pares en el procés educatiu i el progrés acadèmic i personal dels fills.

És evident que tant la família com l'escola són responsables de l'educació dels fills, cadascú desenvolupant les seves funcions i complementant-se. En el cas de les famílies adoptives aquesta relació es fa encara molt més necessària, ja que permet conèixer l'evolució dels infants, no només a nivell acadèmic, sinó també afectiu i relacional. Així doncs, aquesta relació ha de permetre:

- Establir una relació de comunicació fluida i compartir responsabilitats. Alguns estudis (Alguacil i Pañellas, 2008b) han posat de manifest els beneficis de la col·laboració dels pares amb la institució educativa.
- Informar els pares sobre el procés que segueix l'infant i poder intercanviar informació sobre possibles dificultats.
- Orientar les famílies sobre possibles reaccions de l'infant i ajudar-les a entendre-les i interpretar-les.
- Obtindre la informació necessària sobre la història prèvia de l'infant, respectant la intimitat de la família. La família ha de saber que per al mestre tenir certa informació el pot ajudar a entendre millor l'infant.
- Compartir decisions i coordinar actuacions sobre unes línies de treball comunes o complementàries que faciliten els processos educatius, de manera que cadascú assumeixi les seves responsabilitats.

Per acabar, volem dir que malgrat l'escola ha d'atendre una gran diversitat de realitats educatives i familiars, des del camp de l'adopció, cal seguir treballant i aprofundint en l'estudi sobre els infants adoptats en l'àmbit educatiu.

## CAPITOL 3. LES NECESSITATS EDUCATIVES: legislació, evolució i concepte

---

En el present capítol pretenem estudiar els canvis més significatius esdevinguts a partir de la segona meitat del segle XX, quant al concepte de Necessitats Educatives, tot fent un recorregut evolutiu que ens permet conèixer els diferents models d'Educació Especial (EE, d'ara endavant), així com els principals documents legislatius o de referència.

En segon lloc, exposem breument el marc jurídic vigent en l'actualitat en matèria d'Educació, referint-nos especialment a l'EE, a les necessitats educatives i a les mesures d'atenció a la diversitat (MAD, d'ara endavant), tant a nivell estatal, com autonòmic.

Finalment, dediquem un apartat a definir el concepte de Necessitats Educatives en el que es fonamenta aquesta investigació i també presentem diverses classificacions del concepte.

Volem concretar abans d'iniciar el capítol, que tot i que el concepte emprat per fer referència a l'atenció a la diversitat de l'alumnat ha anat prenent diferents formes al llarg del temps (Necessitat Educatives Especials; Necessitats Educatives Específiques; Necessitats Específiques de Suport Educatiu), per tal de facilitar la lectura i comprensió d'aquesta tesi utilitzarem els acrònims següents:

NE (necessitats educatives): per referir-nos de manera general, als alumnes que de forma temporal o permanent poden necessitar suports educatius. A aquest acrònim hi afegirem les paraules: especial (NE especials, d'ara endavant) , específiques (NEE, d'ara endavant) o de suport educatiu (NESE, d'ara endavant) en funció de la legislació vigent en l'etapa a la que estiguem referint-nos.

Cal especificar, que en l'actualitat i seguint la legislació, molts autors fan referència a tots els alumnes que tenen Necessitats Educatives Específiques, com a alumnes amb NEE, reservant el denominatiu de Necessitats Educatives Especials a aquells que dins el grup de NEE tenen discapacitats o trastorns més greus.

### 3.1 Etapes evolutives respecte a l'atenció als alumnes amb NE

Les diferències entre les persones són quelcom que ha existit sempre, són quelcom inherent als éssers humans. El que ha anat canviant al llarg dels segles ha estat la manera de concebre les diferències i el tractament que s'ha donat a aquells a qui s'ha considerat que per determinades característiques eren “diferents” a la resta, ajustant-se a les concepcions socials, econòmiques, geogràfiques i polítiques imperants del moment (FEAPS<sup>1</sup>, 2009). Així doncs, en l'entorn escolar hi ha hagut, pel que fa a l'AD, un canvi paradigmàtic que es reflexa en l'evolució històrica de les lleis.

És important destacar que l'evolució del concepte de NE està estretament vinculada al concepte de la discapacitat, així com a la resposta educativa donada a aquest col·lectiu, passant d'una conceptualització segregadora als plantejament inclusius actuals. No obstant, la revisió històrica que s'exposa seguidament sobre l'evolució de la conceptualització de les NE parteix dels canvis més significatius que hi ha hagut a partir de la segona meitat del segle XX on s'inicia el moviment de la normalització i la defensa de la integració de les persones amb discapacitat (FEAPS, 2009).

El recull històric i evolutiu que s'exposa a continuació està configurat a partir les lleis, ordres, decrets així com algunes declaracions i conferències a nivell internacional que han permès teixir l'actual marc legislatiu per a l'atenció de l'alumnat amb NE.

Seguint la proposta de Guirado i Sepúlveda (2012), distingim quatre etapes evolutives de les que presentarem només aquells aspectes que considerem importants destacar.

#### 3.1.1 Etapa primigènia (Des de 1885 fins a 1965)

Als inicis d'aquest període (principis del segle XX), és quan es creen les primeres institucions per atendre a persones amb discapacitat, és a dir, suposa l'inici de l'Educació Especial (Botias, Higuera i Sánchez, 2012), segregada i diferenciada de l'educació general.

---

<sup>1</sup> FEAPS és la “Confederación española de organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo”.

A nivell legislatiu únicament es fa referència a l'Educació Especial a través del Decret 2925 de 23 de setembre de 1965, pel que es regulen les activitats del Ministeri d'Educació Nacional en ordre a l'Educació Especial publicat al BOE, 248 (1965). D'aquest decret destacar l'article 1 que fa referència a: *"Els centres, escoles, programes i mètodes d'Educació Especial es destinaran als nens i joves que com a conseqüència de les seves deficiències o inadaptacions, d'orde físic, psíquic, escolar o social, resultin incapacitats o tinguin dificultats per seguir, amb un normal aprofitament, els oportuns estudis corresponents a la seva edat en els centres primaris, mitjos o professionals"* (BOE, 1965: 14064).

### 3.1.2 Etapa d'estructura (Des de 1965 fins a 1978)

La redacció de la Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa (LGE), publicada al BOE núm. 187 (1970), va tenir com a referent les conclusions aportades per l'estudi "l'Educació a Espanya: bases per a una política educativa (Llibre Blanc)" publicat al 1960, on s'establien les principals línies a seguir en matèria d'educació. Destacar el Capítol VII on es dediquen diversos articulats a l'Educació Especial i dels que destaquem:

- El reconeixement en l'article 49 de la importància de treballar per a la incorporació a la vida social i laboral de les persones amb NE: *"L'Educació Especial tindrà per finalitat preparar, mitjançant el tractament educatiu adequat, a tots els deficients i inadaptats per a una incorporació a la vida social (...) segons les seves condicions i resultat del sistema educatiu, i a un sistema de treball en tots els casos possibles que els permeti servir-se a sí mateixos i sentir-se útils en la societat"* (BOE, 1970:12532)
- Proposa, en l'article 51, la creació d'unitats d'EE en centres ordinaris per aquells alumnes amb deficiències lleus.
- Reconeix les NE dels alumnes superdotats intel·lectualment (art. 52).

Segons refereixen Guirado i Sepúlveda (2012), amb l'entrada en vigor d'aquesta llei, l'Educació Especial inicia el canvi per vetllar per una atenció educativa integral, renunciant al caràcter eminentment assistencial que l'havia caracteritzat fins aleshores.

Anys més tard, es va crear l'Institut Nacional d'Educació Especial (d'ara endavant INEE). L'INEE va esdevenir un òrgan adscrit al Ministeri d'Educació i Ciències a fi de garantir el compliment de l'establert en matèria d'EE a la LGE.

### 3.1.3 Etapa de proliferació (*Des de 1978 fins a 1990*)

D'aquesta etapa destaquem un document de gran transcendència en el camp de l'EE que és l'Informe Warnock (1978)<sup>2</sup>. Segons Echeita (2006) o Lledó (2013), una de les principals aportacions de l'Informe i que el van convertir en un referent per a les polítiques escolars integradores és la perspectiva interaccionista.

Aquesta perspectiva va generar un gran impacte, tant a Espanya com en molts altres països, ja aporta una visió innovadora quant a la conceptualització de l'EE. Estableix les bases d'un model integrador que contempla la relació entre les necessitats educatives de l'alumne i la resposta que ofereix el context escolar, posant l'accent en aquelles accions que l'escola pot dur a terme per compensar aquestes dificultats. En destaquem, seguint diversos autors, les aportacions següents:

- L'EE consistirà en la satisfacció de les necessitats educatives de l'infant. Ha de tenir un caràcter complementari i no paral·lel i per tant, s'ha de dur a terme dins els centres ordinaris. Els centres d'educació especial (CEE, d'ara endavant) seran únicament per aquells alumnes amb discapacitats o dificultats molt greus.
- L'EE serà entesa com un continuu de prestacions que van des de l'ajuda temporal fins a l'adaptació permanent i s'utilitzarà el concepte de dificultats d'aprenentatge per descriure els alumnes que necessiten ajudes especials.

Així doncs, els principis bàsics que proclama aquest informe són la normalització de serveis, la integració escolar, la sectorització de serveis i equips multiprofessionals així com la individualització de l'ensenyament (Guirado i Sepúlveda, 2012).

L'informe Warnock va proposar l'abolició de la classificació de les minusvàlues vigent fins el moment (Parra, 2010) i va fer una primera aproximació a les diferents tipologies de NE, a les que anomena necessitats educatives especials (NE especials, d'ara endavant): (Lledó, 2013):

---

<sup>2</sup> Informe elaborat al Regne Unit per una comissió d'experts presidida per Mary Warnock

- “Necessitats educatives especials de l’alumne amb defectes d’audició, visió o mobilitat sense estar associades a problemes greus intel·lectuals o emocionals.
- “Necessitats educatives especials amb desavantatges educatives per factors socials o psicològics i amb problemes d’adaptació a l’aula”.
- “Necessitats educatives especials amb dificultats significatives o bé permanents o transitòries.
- “Necessitats educatives especials de l’alumne amb dificultats conductuals i emocionals.

La influència de l'Informe Warnock a Espanya és plasmada en la creació, el mateix any, del Pla Nacional d'Educació Especial (PNEE, d'ara endavant) inspirat en els principis de la filosofia escolar integradora de l'Informe Warnock comentats anteriorment. Aquest pla va esdevenir el primer marc global de referència de l'EE existent a Espanya i la seva posada en marxa es va veure reforçada a partir del 1982 amb l'entrada en vigor de la Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'Integració Social dels Minusvàlids, (LISMI) publicada al BOE, núm. 103 (1982). La primera llei que reflecteix les principals línies de l'enfocament integrador que proposa l'informe Warnock.

L'any 1989 es va publicar el Llibre Blanc de la Reforma del Sistema Educatiu (Ministerio de Educación y Ciencia (MEC),1989) que esdevindria un clar referent a l'hora de redactar-se el que seria la nova llei educativa, la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, General del Sistema Educatiu (LOGSE) publicada al BOE núm. 238 (1990). La LOGSE va implicar canvis estructurals en el sistema educatiu, sobretot pel que fa a la reordenació d'aquest, així com canvis a nivell curricular (Guirado i Sepúlveda, 2012). Un aspecte que cal destacar de la LOGSE és el fet que ratificava l'establert anteriorment pel Reial Decret 334/1985 d'Ordenació de l'Educació Especial, substituint el terme d'EE pel de NE especials, i incorporant definitivament l'EE en el sistema educatiu general. D'aquesta manera, i seguint l'establert en el Llibre Blanc, la LOGSE va esdevenir la primera llei educativa espanyola que reconeixia la diversitat de l'alumnat (Lledó, 2013).

Presentem a continuació un quadre que recull algunes de les lleis, decrets, resolucions, informes, etc. que es van publicar al llarg d'aquest període i que considerem importants destacar per les seves aportacions i repercussió a l'educació en general i a l'EE:

LEGISLACIÓ	CANVIS MÉS SIGNIFICATIUS
l'Informe Warnock (1978).	Esdevé dels documents més innovadors i influents de l'època establint per primer cop el concepte de NE Especials. Estableix les bases d'un model integrador aportant una nova conceptualització de l'EE.
Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'Integració Social dels Minusvàlids.	Esdevindrà la primera llei que inclourà les principals línies a seguir cap al model d'integració educativa.
Reial Decret 2639/1982, de 25 d'octubre, d'Ordenació de l'Educació Especial i DECRET 117/1984, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.	Ratifica que l'EE s'ha de regir pels principis d'Integració, normalització, sectorització i individualització.
Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació.	Proclama el dret a l'educació, establint que tot l'alumnat té els mateixos drets i deures sense cap diferenciació més que les que deriven de l'edat i el curs d'escolarització.
Reial Decret 969/1986, de 11 d'abril per el que es crea el Centre Nacional de Recursos (CNR) per a l'EE.	A partir de la creació del CNR per a l'EE es va anar elaborant el nou model d'EE.
Resolució de 15 de juny de 1989, de la Direcció de Renovació Pedagògica	Estableix les orientacions per a la transformació de les Unitats d'EE.
Llibre Blanc de la Reforma del Sistema Educatiu (MEC, 1989).	Va ser un referent important per a la redacció de la LOGSE. Proposa com a context d'actuació per atendre les NE l'aula ordinària, fomentant la pràctica docent col·laborativa.
Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, General del Sistema Educatiu (LOGSE).	Primera llei educativa espanyola que contempla i reconeix la diversitat de l'alumnat. Va substituir el terme d'EE pel de NE Especials, i va incorporar definitivament l'EE en el sistema educatiu general.

**Figura 3.1** Canvis significatius de l'etapa de proliferació

### 3.1.4 Etapa transcorreguda fins l'actualitat (Des de 1990)

A nivell internacional, la UNESCO<sup>3</sup> va celebrar a Espanya l'any 1994 la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials on es va aprovar la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994). Tres dels aspectes més destacables de la Declaració fan referència, segons Echeita (2006), a: el canvi de perspectiva respecte a les diferències individuals assolint una visió interactiva i contextual; la integració com a

<sup>3</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Constituïda el 1946.



meta i eix vertebrador de la política educativa, juntament amb el replantejament del paper dels CEE; i la necessitat de vincular els processos de millora de l'educació de l'alumnat amb NE Especials amb processos de reformes educatives globals a fi de promoure una educació de qualitat per a tots.

Un any més tard, va entrar en vigor el Reial Decret 696/1995, de 28 d'abril, d'Ordenació de l'Educació dels alumnes amb NE Especials, publicat al BOE núm. 131 (1995), que regulava *“els aspectes relatius a l'ordenació, la planificació de recursos i la organització de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials temporals o permanents, d'origen atribuïble fonamentalment, a la història educativa i escolar dels alumnes, a condicions personals de sobredotació o a condicions igualment personals de discapacitat sensorial, motora o psíquica”* (BOE, 1995: 16179)

Aquest decret recull també articles que fan referència a l'escolarització preferentment en centres i programes ordinaris dels alumnes amb NE Especials, així com l'atenció precoç de les seves necessitats i l'avaluació psicopedagògica a fi de determinar les propostes, suports i mitjans complementaris al llarg del seu procés educatiu.

D'acord amb el desenvolupat en aquest Reial Decret 696/1995 i donant suport a allò proclamat relatiu a l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats educatives especials, es publicaria l'Ordre de 14 de febrer de 1996, que regula l'avaluació dels alumnes amb aquests tipus de necessitats educatives, contemplant l'avaluació psicopedagògica, el dictamen i els criteris d'escolarització establerts prèviament a la LOGSE (1990) (Guirado i Sepúlveda, 2012).

Anys més tard, es publicarà al BOE núm. 307 (2002), la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE), tenint per objectiu fonamental *“l'assoliment d'una educació de qualitat per a tots”* (BOE, 2002: 45188).

La LOCE va suposar un canvi important en la conceptualització de les NE Especials, modificant-se la terminologia “d'especials” per “específiques”, evitant d'aquesta manera, tal i com refereixen Guirado i Sepúlveda (2012), la connotació negativa de la diferència. Així doncs, a partir d'aquesta llei s'utilitza el concepte de Necessitats Educatives Específiques (NEE, d'ara endavant) per fer referència a tots els alumnes que requereixen una atenció i/o suport específic, reservant-se la categoria d'especials per aquelles necessitats educatives derivades de situacions de discapacitat o per manifestar greus trastorns de personalitat o de conducta.

El capítol VII de la LOCE, es dedicaria a l'atenció dels alumnes amb NEE, incloent-se en aquest capítol quatre seccions, la primera dedicada a la igualtat d'oportunitats per a un sistema educatiu de qualitat, la segona secció dedicada als alumnes estrangers, la tercera dedicada a l'atenció dels alumnes superdotats intel·lectualment i finalment, la quarta secció dedicada als alumnes amb necessitats educatives especials.

Seguint amb l'evolució històrica, anys més tard i seguint l'establert per la LOCE, entrarien en vigor a nivell estatal la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) publicada al BOE núm. 106 (2006). Posteriorment a nivell autonòmic entra en vigor la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC) publicada al DOGC núm. 5422 (2009) i la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la Qualitat Educativa (LOMCE), publicada al BOE núm. 295 (2013), les quals es desenvolupen en el següent apartat atès que són les lleis actualment vigents en matèria d'educació.

En resum, veiem a continuació les aportacions més significatives relatives a aquesta etapa (des de 1990 fins l'actualitat):

LEGISLACIÓ	CANVIS MÉS SIGNIFICATIUS
Reial Decret 1007/1991, de 14 de juny, pel que s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria.	Contempla la possibilitat de realitzar adaptacions curriculars, Programes de Diversificació Curricular, i Programes Específics de Garantia Social a l'ESO.
Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials (1994).	S'aprova la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994), basada en el principi d'integració i en el "d'escoles per a tothom".
Reial Decret 696/1995, de 28 d'abril, d'Ordenació de l'Educació dels alumnes amb NE Especials.	S'estableix el desenvolupament per part dels centres educatius d'un projecte curricular que respongui a l'atenció a la diversitat de l'alumnat.
l'Ordre de 14 de febrer de 1996.	Regula l'avaluació dels alumnes amb NE Especials.
DECRET 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb NE Especials.	Regula a banda dels procediments d'escolarització, la figura del mestre especialitzat en pedagogia terapèutica per alumnes amb NE Especials.
Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE).	Modificació de la terminologia de NE Especials per NEE. Inclou quatre seccions relatives a les casuístiques que poden generar les NEE.

**Figura 3.2** Canvis significatius des de 1990 fins l'actualitat

## 3.2 Marc jurídic vigent en l'actualitat

### 3.2.1 Legislació espanyola

Actualment, la llei d'àmbit estatal en matèria d'educació que s'està desenvolupant en els centres escolars és la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), tot i que s'està començant a implementar progressivament la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la Qualitat Educativa (LOMCE).

Una de les aportacions fonamentals de la LOE és que concep com a resposta educativa adequada per atendre a tot l'alumnat el paradigma inclusiu, entenent que aquesta és l'única via per garantir-ho, contemplant la diversitat existent entre els alumnes com a principi i no com a mesura que correspongui a les necessitats només d'un grup determinat d'alumnes. Així doncs, s'abandona el terme d'integració pel de normalització i inclusió com a via per atendre la diversitat, tal i com es reflexa en l'art. 74: *"L'escolarització de l'alumne que presenta necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i inclusió, i assegurarà la seva no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i permanència al sistema educatiu, podent-se introduir mesures de flexibilització a les diferents etapes educatives quan es consideri necessari. L'escolarització en unitats o centres d'Educació Especial, que podrà estendre's fins als vint-i-un anys, només es durà a terme quan les seves necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris"*. (BOE, 2006: 17180)

Un altre canvi important d'aquesta llei, és la substitució del terme NEE, pel de Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), especificant en el Títol II els grups d'alumnes que requeriran una atenció educativa diferent a l'ordinària per tal d'assolir la seva plena inclusió i integració: *"el tractament educatiu d'alumnes que requereixin determinats suports i atencions específiques derivades de circumstàncies socials, de discapacitat física, psíquica o sensorial, o que manifestin trastorns greus de la conducta"*; precisant també *"tractament específic als alumnes amb altes capacitats intel·lectuals i aquells qui s'han integrat tard al sistema educatiu espanyol"* (BOE, 2006: 17163)

Un altre dels aspectes rellevants que va aportar la LOE fa referència, seguint a Guirado i Sepúlveda (2012), a la necessitat de disposar de suports educatius per eliminar o minimitzar les barreres d'accés al coneixement i per facilitar la integració social i

escolar. Aquests suports es plasmaran en els Plans Individualitzats en base a les ajudes que necessitarà l'alumne i no en base al dèficit que pugui presentar.

Finalment, l'última llei en matèria educativa entrada en vigor a nivell estatal i que està en fase de desplegament ha estat la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la Qualitat Educativa (LOMCE).

Aquesta llei no aporta canvis significatius rellevants quant a la concepció de l'atenció a la diversitat. Segueix fonamentant-se en el paradigma inclusiu i basant-se en els principis de normalització i inclusió. Fa èmfasi en que no és suficient l'accés a l'educació, sinó que aquesta educació ha de ser de qualitat i ha de garantir la no discriminació i igualtat en l'accés i permanència en el sistema educatiu. És per aquest motiu que proposa més diversificació curricular a l'ESO.

Afegeix també, que la identificació, valoració i intervenció de les necessitats dels alumnes que requereixen un suport educatiu es realitzarà de manera precoç i que les administracions educatives establiran les condicions d'accessibilitat i recursos de suport que afavoreixin l'accés al currículum de l'alumnat amb NE Especials, adaptant l'avaluació a les seves necessitats. També s'establiran les adaptacions significatives dels elements del currículum que es precisin. Es contempla la repetició d'un curs a l'etapa d'EP o d'ESO en centres ordinaris sempre que afavoreixi la integració socioeducativa de l'alumne/a i per últim, i sobretot molt important, es contempla per aquells alumnes que s'incorporin de manera tardana al sistema educatiu i que presentin un "desfasament" en el seu nivell de competència curricular de més de dos anys, l'escolarització es pot fer en el curs inferior al que li correspondria segons l'edat.

### 3.2.2 Legislació catalana

A Catalunya, la llei actualment vigent en matèria d'Educació és la Llei orgànica 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC). En destaquem l'article 81 que fa referència als criteris d'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb NE i on s'estableixen i concreten els següents punts:

- L'atenció educativa de tots els alumnes s'ha de regir pel principi de l'escola inclusiva.
- Per atendre la diversitat de l'alumnat s'han de considerar, des dels projectes educatius dels centres escolars, els elements curriculars, metodològics i

organitzatius perquè tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i capacitats, pugui participar a l'escola ordinària.

- Recordar que tot i que la LOE modifica el terme de Necessitats Educatives Específiques per a Necessitats Educatives de Suport Educatiu, la LEC, tot i ser publicada amb posterioritat, no contempla aquesta nova terminologia i segueix referint-se al concepte de Necessitats Educatives Específiques (NEE) per fer referència a:

*a) Els alumnes que tenen necessitats educatives especials (NE especials), que són els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus (DOGC, 2009: 126).*

*b) Els alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de la incorporació tardana<sup>4</sup> al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides (DOGC, 2009: 126).*

En relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família directament afectada. Contempla la possibilitat d'escolaritzar aquests alumnes *"en centres d'educació especial quan un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports necessaris, es consideri que no poden ésser atesos en centres ordinaris; podent aquests CEE, desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitat als centres ordinaris"* (DOGC, 2009: 126).

- En darrer lloc destaquem l'article 82 que fa referència a que *el projecte educatiu contempli totes les mesures que permetin l'atenció adequada de l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge o de comunicació que puguin afectar l'aprenentatge i la capacitat de relació, de comunicació o de comportament* (DOGC, 2009: 126) i l'article 83 que fa referència als alumnes amb altes capacitats, destacant en ambdós casos, que l' Administració educativa ha d'establir protocols per a la identificació i adequada atenció d'aquestes necessitats.

---

<sup>4</sup> L'alumnat que comença l'escola a Catalunya més tard dels sis anys, usualment provinent de la immigració i amb desconeixement dels idiomes vehiculars, català i castellà.

Pel que fa als Decrets, Ordres i Resolucions en matèria d'Educació a nivell autonòmic, només els citarem, exceptuant aquells que ens interessa estudiar en la present investigació:

- Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya.
- Decret 142/2007, de 26 de Juny, pel que s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Decret 143/2007, de 26 de Juny, pel que s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Va ser modificat pel Decret 51/2012, de 22 de maig,
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'Autonomia dels centres educatius, publicat al DOGC número 5686.

Pel que fa als documents que regulen l'atenció a l'alumnat amb NEE, destaquem:

- Resolució ENS 1544/2013, de 10 de Juliol, de l'Atenció Educativa a l'alumnat amb Trastorns de l'Aprenentatge (d'ara endavant, TA).

Aquesta resolució, que va entrar en vigor recentment, fa referència a:

Es consideren alumnes amb TA els *“alumnes amb Trastorn per Dèficit d'Atenció/Hiperactivitat (TDAH), (...) així com els alumnes amb trastorns que afecten a l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge, de la lectura, l'escriptura i les habilitats matemàtiques, amb inici a la infància i implicacions significatives per a l'aprenentatge escolar”* (DOGC, 2013: 2).

Respecte els principis d'actuació educativa amb l'alumnat amb TA (article 3) estableix que *“el projecte educatiu del centre ha de recollir els elements metodològics i organitzatius per atendre l'alumnat amb TA, que s'han de regir pels principis de:*

- a) Normalització, equitat i inclusió.*
- b) Detecció primerenca, per tal de proveir l'alumnat dels suports educatius específics adequats a les seves necessitats.*
- c) Col·laboració i participació de les famílies i, si s'escau, amb altres serveis i professionals implicats en l'atenció a l'alumne.*
- d) Adaptació constant durant tota l'escolaritat de l'atenció educativa.*

Aquests suports s'han de planificar dins el pla d'atenció a la diversitat del centre i els suports específics que rebi l'alumne amb TA hauran de quedar degudament recollits en un Pla Individualitzat. Estableix també que en la mesura del possible els suports a aquest alumnat es portin a terme dins l'aula ordinària.

- El DECRET 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials, segueix essent l'únic decret específic que regula l'atenció educativa de l'alumne amb NEE. Aquest decret determina entre d'altres aspectes, que les NEE han de ser identificades, avaluades i determinades mitjançant un procés psicopedagògic que serà establert pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DEGC, d'ara endavant). Aquest procés d'avaluació ha de ser realitzat pels Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

No obstant, es té constància, tal i com apunten algunes fonts que “el DEGC ha iniciat els tràmits per a elaborar un nou decret que regularà l'escolarització dels alumnes amb NEE, el qual hauria de promoure aquells canvis necessaris a fi de que el sistema educatiu català esdevingui veritablement inclusiu” (Saura, 2015).

A continuació concretem en un quadre-resum (figura 3.3) els canvis de model que s'han produït al llarg dels anys, així com el concepte i la legislació que acompanya cada model.

PERIODE	MODEL	CONCEPTE	DOCUMENTS RELLEVANTS
<b>Etapa primigènia (1885-1965)</b>	Model Segregador	Primeres institucions educatives per persones amb discapacitat	Decret 2925 de 1965, regula les activitats del Ministeri d'Educació Nacional en ordre a l'Educació Especial
<b>Etapa d'Estructura (1965-1978)</b>	Inicis del model Integrador	Creació d'unitats d'EE en centres ordinaris per aquells alumnes amb deficiències lleus	Creació de l'Institut Nacional d'Educació Especial LGE (1970)
<b>Etapa de proliferació (1978-1990)</b>	Model integrador	L'EE s'ha de dur a terme en els centres ordinaris, exceptuant els casos de discapacitats molt greus	Informe Warnock (1978) LISMI (1982) LOGSE (1990)
<b>Etapa fins l'actualitat (1990-2015)</b>	Model inclusiu	Cal donar resposta educativa i atendre la diversitat de tot l'alumnat preferentment en centres ordinaris  Els autors referents d'aquest model vetllen per la substitució del concepte de necessitats educatives especials, pel terme de barreres a l'aprenentatge i a la participació	Declaració de Salamanca (1994) LOCE (2002) LEC (2009) a nivell autonòmic LOMCE (2013)

**Figura 3.3** Canvis de model d'atenció a la diversitat.

Concretar que amb la finalitat d'avaluar la proposta d'un model educatiu inclusiu, des del DEGC es va impulsar l'any 2009, el Pla d'Acció 2008 – 2015 “Aprendre junts per viure junts”. Aquest Pla, que és un instrument específic per a tota la comunitat educativa, té per objectius “avançar en l'escolarització inclusiva del conjunt de l'alumnat en centres escolars ordinaris; impulsar metodologies que afavoreixin la participació de tot l'alumnat en els entorns escolars ordinaris; optimitzar els recursos de suport per a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris; avançar en la coordinació interdepartamental per a l'atenció integral de l'alumnat amb discapacitat durant l'escolaritat i en la transició a la vida adulta; i finalment, definir el mapa de recursos i serveis per a l'educació de l'alumnat amb discapacitat a Catalunya” (DEGC, 2009a).



### 3.3 Les Necessitats Educatives Específiques

Tal i com hem exposat en els apartats anteriors el concepte i la terminologia de les NEE ha anat canviant al llarg dels anys.

En la present tesi ens basarem en les aportacions de Clariana (2003) que es refereix a les NEE com tot aquell “conjunt de recursos materials i humans que tot alumne necessita per assolir els objectius educatius prèviament establerts, definits en termes d’aprenentatge del coneixement curricular, socialment considerat bàsic per a la seva integració activa a l’entorn al qual pertany”.

Aquesta concepció sobre les NEE destaca per una banda, el fet que tot l’alumnat pot presentar-les durant el seu procés d’escolarització, i per altra banda, que aquestes són fruit no només de les dificultats pròpies de l’alumnat, sinó de la interacció entre les característiques intrínseques de l’alumne i la resposta educativa que li ofereix l’entorn en el que està escolaritzat.

Compartim també amb Cabrerizo i Rubio (2007), que els alumnes amb NEE són tant aquells qui presenten majors dificultats que els seus companys a l’hora d’accedir als aprenentatges delimitats pel currículum que els correspon al nivell d’escolarització, com aquells qui per la seva alta capacitat intel·lectual requereixen una atenció educativa específica que els permeti desenvolupar-se adequadament.

#### 3.3.1 Classificació de les Necessitats Educatives Específiques

En la bibliografia revisada hem observat que les NEE que poden presentar els alumnes poden classificar-se de distintes maneres. Algunes classificacions fan referència als mitjans necessaris per a donar resposta a les necessitats de l’alumne, mentre que d’altres elaboren la classificació en funció del tipus de necessitat que presenta l’alumne fent referència a les seves característiques personals. A continuació presentem algunes de les classificacions existents i que considerem important destacar.

Una de les primeres classificacions sobre les NEE la trobem a l’informe Warnock (1978). Aquesta proposta es realitza en funció del tipus de suport o ajut que s’ha d’oferir a l’alumne i planteja:

1. Necessitats especials d'adequació curricular (adaptació d'objectius, continguts, avaluació, metodologia, etc.).
2. Necessitats especials de provisió de mitjans d'accés al currículum (recursos personals, materials específics, mesures d'accés físic, etc.)

Altrament, hi ha autors com Botias, Higuera i Sánchez (2012) que presenten una classificació en funció de les causes a partir de les que poden sorgir aquestes necessitats:

- a) Dificultats específiques d'aprenentatge (on s'inclourien totes aquelles dificultats vinculades als aprenentatges instrumentals).
- b) Condicions de capacitat intel·lectual alta (sobredotació).
- c) Incorporació tardana al sistema educatiu.
- d) Condicions personals o d'història escolar.
- e) Necessitats educatives especials (necessitats educatives derivades d'algun tipus de discapacitat).

Finalment Clariana (2003), classifica les necessitats educatives en quatre tipologies i concreta que no són excloents i que un alumne pot presentar necessitats educatives de més d'una tipologia, seguint el plantejament de Brennan (1985) citat a Clariana (2003), fent també una breu referència al tipus de suport que pot requerir cada tipus de NEE:

- Tipologia I. Necessitats educatives relacionades amb l'audició, la visió i la mobilitat: amb l'ús dels recursos materials adients aquests alumnes poden integrar-se a l'aula ordinària i seguir el currículum ordinari, tot i que en algunes ocasions poden necessitar adequacions curriculars temporals o permanents.
- Tipologia II. Necessitats educatives relacionades amb desavantatges educatius previs: fa referència a aquelles necessitats educatives derivades de les diferències socioeconòmiques i culturals entre l'alumnat. Clariana concreta: "en aquest cas, els mitjans per fer possible l'aprenentatge passen per la modificació de l'ideari de l'escola, sobretot a través del PEC i l'educació dels pares".
- Tipologia III. Necessitats educatives relacionades amb dificultats d'aprenentatge: necessitats derivades de problemes d'atenció, memòria i processament de la informació. Aquests alumnes requereixen una atenció i uns recursos específics (materials i humans) i sobretot un currículum ben adaptat al seu nivell de desenvolupament cognitiu.

- Tipologia IV. Necessitats educatives relacionades amb peculiaritats emocionals i problemes de conducta: Clariana afirma que “aquest és el tipus de necessitat educativa que, d’entrada, pot plantejar (encara que no necessàriament) problemes més greus en la integració a l’escola ordinària, (...). En aquests casos l’acció educativa i l’actitud del mestre davant la dificultat és un dels recursos més importants.

Finalment, afegir que dediquem el capítol següent a aprofundir en el concepte d’atenció a la diversitat, així com a explicar les principals mesures que es porten a terme per atendre a l’alumnat.



## CAPITOL 4. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

---

En aquest capítol expliquem els aspectes més importants referents a l'atenció a la diversitat. Iniciarem el capítol definint què entenem per atenció a la diversitat i exposarem les mesures que s'adopten des dels centres educatius per donar resposta a aquesta diversitat. Posteriorment, exposem les mesures ordinàries i extraordinàries, recursos, ajuts, etc. de les que disposen els centres educatius, adreçades a atendre la diversitat de l'alumnat i a aquells alumnes que requereixen suports específics en un període concret o al llarg de la seva escolarització.

Volem concretar que moltes de les definicions dels recursos que presentem en aquest capítol, són extretes de la web del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DEGC).

### 4.1 Concepte d'atenció a la diversitat

Partim de la idea de que tots els alumnes són diferents. Seguint Puigdemívol (2007) la diversitat fa referència a les diferències individuals entre els alumnes. Aquestes diferències poden atribuir-se als diversos ritmes d'aprenentatge, a les diferències de capacitat i aptitud (les quals serien de caire individual) i/o a diferències originades per la seva pertinença a determinats grups socials, ètnics i religiosos (els quals serien de caire social).

Posteriorment, Casanova (2011) concreta que la diversitat implica tenir en compte tant les situacions socials en què l'alumne es veu immers (context familiar i grupal habitual, condicions laborals dels pares, etc.), com les personals relatives a la seva idiosincràsia intel·lectual o biològica, així com aquelles circumstàncies temporals que poden exigir atenció en un determinat moment de l'escolarització d'un alumne.

En el present estudi, ens basarem en el concepte d'atenció a la diversitat, seguint a Cabrerizo i Rubio (2007):

L'atenció a la diversitat engloba qualsevol decisió o actuació que s'efectuï en l'àmbit educatiu que tingui per finalitat oferir una resposta adequada a l'alumnat en la seva diversitat. Implica per tant, tenir en compte les característiques individuals dels alumnes a fi d'adoptar les estratègies i actuacions educatives que esdevinguin més adequades per a cada cas.

És des d'aquesta perspectiva, que contemplem el fet adoptiu com a quelcom inherent a la diversitat que avui dia podem observar a les aules de les nostres escoles i instituts, ja que ser adoptat és una característica individual de l'alumne i aquesta característica pot requerir en determinats moments d'atencions específiques.

Atendre la diversitat de manera adequada des dels centres educatius comporta adoptar un seguit de mesures a diferents nivells que ens han d'ajudar a estructurar adequadament la resposta educativa de manera que tot l'alumnat rebi l'atenció que necessita (Cabrerizo i Rubio, 2007).

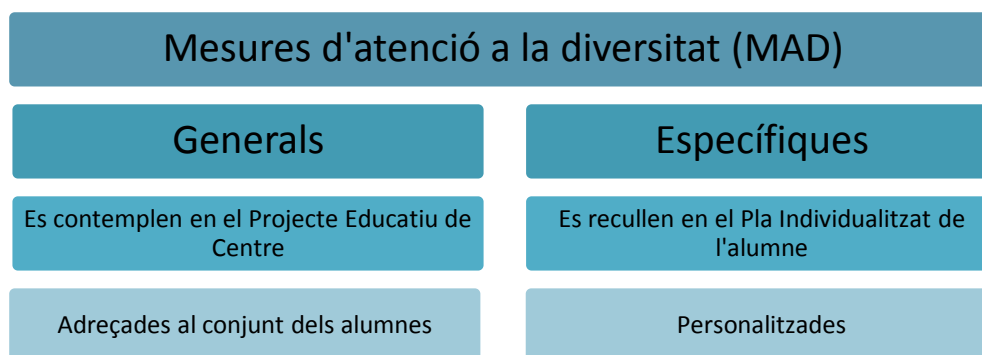
Amb l'objectiu principal de “planificar, promoure i fer el seguiment d'actuacions que es duguin a terme per atendre la diversitat de les necessitats educatives dels alumnes” en els centres educatius, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va fomentar la constitució, a cada centre, de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD, d'ara endavant) o un òrgan equivalent que complís amb aquesta funció.

A banda de la planificació, promoció i seguiment de les necessitats educatives, són també funcions de la CAD: la concreció de criteris i prioritats per a l'atenció a la diversitat dels alumnes, l'organització, ajustament i seguiment de recursos i mesures adoptades, el seguiment de l'evolució dels alumnes amb necessitats educatives especials i específiques i la proposta dels Plans Individualitzats (PI, d'ara endavant).

La CAD, es constitueix, tal i com estableix el Departament d'Ensenyament, pel director/a del centre o algun/a membre de l'equip directiu, els docents especialitzats en atenció a la diversitat (mestres d'educació especial, orientador del centre, professorat de pedagogia terapèutica, mestres de reforç, professorat de l'aula d'acollida, professionals de la Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE, d'ara endavant), el psicopedagog de l'EAP i els coordinadors o representants dels diferents equips docents o cicles, segons l'etapa educativa.

## 4.2 Les mesures d'atenció a la diversitat

Les mesures que es porten a terme per atendre la diversitat poden ser, tal i com podem observar en la figura 4.1, generals/ordinàries o específiques/extraordinàries.



**Figura 4.1** Mesures d'atenció a la diversitat

Les **mesures ordinàries o generals d'atenció a la diversitat** són aquelles mesures de caràcter general establertes en el Projecte Educatiu del Centre (PEC) amb l'objectiu de respondre a la diversitat de l'alumnat.

Algunes de les característiques generals d'aquestes mesures són que esdevenen preventives, estan incorporades a l'organització i la programació ordinària, afecten al conjunt de l'alumnat, ofereixen resposta a les diferències individuals i permeten atendre la diversitat, tant a nivell estructural i d'ordenació del sistema educatiu, com en l'elaboració, concreció i pràctica del currículum (Caselles, 2011).

Les **mesures extraordinàries o específiques d'atenció a la diversitat** són aquelles mesures de caràcter més específic i personalitzat que s'adopten quan les necessitats educatives de determinats alumnes no poden ser ateses mitjançant les mesures establertes amb caràcter general per a l'atenció de tot l'alumnat.

Aquestes mesures només poden utilitzar-se un cop esgotats tots els recursos ordinaris del centre. Es caracteritzen per aplicar-se a alumnes concrets, comportar canvis a nivell curricular o en la seva organització, requerir recursos específics tals com l'avaluació prèvia de l'alumnat, i permetre l'atenció individualitzada a l'alumne, entre d'altres

(Cabrerizo i Rubio, 2007). El conjunt de mesures que es porten a terme s'han de reflectir en el Pla Individualitzat de l'alumne (PI).

### Idees clau

L'atenció a la diversitat implica tenir en compte les necessitats individuals de cada alumne per poder donar una resposta adequada. Amb l'objectiu de planificar, promoure i fer el seguiment de les actuacions que permeten atendre la diversitat es va crear a cada centre educatiu la CAD.

El infants adoptats formen també part de la diversitat de l'alumnat i cal tenir en compte les seves característiques específiques i individuals.

Les mesures d'atenció a la diversitat poden ser ordinàries (de caràcter general), o extraordinàries (individualitzades).

#### 4.2.1 Mesures generals d'atenció a la diversitat

En els últims anys, tal i com s'ha plasmat amb l'entrada en vigor de les darreres lleis en matèria d'educació tant a nivell estatal com autonòmic, s'està fomentant i vetllant per aconseguir un model d'escola inclusiva que permeti l'educació per a tothom i la participació activa i el ple desenvolupament de tots els alumnes. Aquest model d'escola inclusiva implica que des dels projectes educatius dels centres escolars es considerin els elements curriculars, metodològics i organitzatius perquè tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i capacitats, pugui participar a l'escola ordinària.

Donat que la LEC contempla que la modalitat ordinària ha de ser sempre la primera opció d'escolarització per a tots els alumnes, fins i tot per aquells qui presenten NEE, hem d'entendre la inclusió seguint a Booth i Ainscow (2004) o Ainscow (2005), com un procés continu de recerca de respostes més efectives per atendre la diversitat de tot l'alumnat, fent de la diferència una oportunitat per a l'aprenentatge.

Així doncs, el model d'escola inclusiva ha de contemplar una sèrie de mesures generals o ordinàries que tenen com a finalitat atendre les diferències individuals de tot l'alumnat i que es desenvolupen en el context de l'escola ordinària.

És important puntualitzar que actualment molts centres estan portant a terme nous plantejaments organitzatius i metodològics per poder donar una millor resposta a les



característiques del seu alumnat i disposen d'autonomia per adaptar les mesures a la idiosincràsia del seu centre. Aquest fet, implica que hi ha moltes formes d'atendre la diversitat i les possibilitats organitzatives, estructurals i de planificació són molt diverses.

Donada la multiplicitat de formes d'atendre la diversitat i tenint en compte que no és el nostre focus d'estudi, hem optat per explicar breument algunes de les mesures que permeten portar a terme una millor atenció als alumnes.

A continuació exposem un quadre-resum de les mesures que desenvoluparem a continuació:

<b>MESURES ORDINÀRIES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT</b>	
Projecte Educatiu del Centre (PEC)	
Projecte Curricular de Centre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Optativitat a l'ESO</li> </ul>
Recursos organitzatius	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docència compartida</li> <li>▪ Agrupaments flexibles</li> </ul>
Recursos metodològics	

**Figura 4.2** Mesures ordinàries d'atenció a la diversitat

#### 4.2.1.1 Projecte Educatiu del Centre (PEC)

El Projecte Educatiu de Centre (PEC) és, tal i com estableix la LEC, el document que representa la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius. Ha d'incloure tant els trets d'identitat del centre, com els principis pedagògics i organitzatius (que permetin als alumnes assolir les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu), i el projecte lingüístic que ofereix. S'ha d'elaborar tenint en compte les característiques socials i culturals del context escolar.

Respecte a l'atenció a la diversitat el PEC ha de contenir “un pla que contempli totes aquelles mesures, des de les més genèriques a les més específiques, per facilitar el màxim desenvolupament de les competències bàsiques i els objectius de l'etapa” (Botias, Higuera i Sánchez, 2012:27).

#### 4.2.1.2 Projecte Curricular Centre (PCC)

A Catalunya, el currículum establert pel Departament d'Ensenyament es planteja com l'instrument que marca els principis bàsic d'obligatorietat per a tota la població. Aquest currículum general per a cada etapa educativa es completa i concreta tenint en compte les necessitat de l'alumnat de cada centre a través de l'anomenat Projecte Curricular de Centre (Aldámiz-Echevarría et al., 2000). El PCC estableix les mesures i adaptacions necessàries a nivell curricular per atendre la diversitat de l'alumnat en les diferents etapes de l'escolarització.

##### a) Optativitat

Seguint Aldámiz-Echevarría et al. (2000), la utilització de l'optativitat a través dels crèdits variables a la secundària, esdevé una mesura d'atenció a la diversitat molt adient sempre que aquesta ofereixi un ventall ampli i diversificat d'opcions per escollir i aconseguir una major implicació de l'alumnat en el propi procés d'aprenentatge. Caldrà que l'oferta de crèdits variables ofereixi una tipologia diversa en cada una de les franges per assegurar l'atenció a la diversitat (crèdits generals o d'introducció, crèdits de reforç o recuperació, crèdits d'aprofundiment i ampliació,...).

#### 4.2.1.3 Recursos organitzatius

Com a mesures d'atenció a la diversitat relatives als recursos organitzatius del centre entenem totes aquelles propostes referents a organitzar els grups en diferents composicions segons les necessitats, organitzar i optimitzar l'ús dels espais, la distribució del temps, així com els recursos humans i materials, etc. Proposem a tall d'exemple:

##### a) Docència compartida

La **docència compartida**, implica un tipus d'organització en la qual dos professors treballen conjuntament amb el mateix grup-classe el que permet una millor atenció a l'alumne. En aquest tipus de docència, sovint es diferencia entre el professor de l'aula o professor tutor (responsable de la matèria o del grup) i el professor de suport (pot ser un docent responsable de l'atenció a la diversitat, un mestre d'educació especial, o qualsevol altre professor) (Duran i Miquel, 2003).

### b) Les agrupacions flexibles.

S'entén per agrupament flexible aquella forma d'agrupació caracteritzada per la constitució de grups amb major homogeneïtat pel que fa al nivell d'aprenentatge assolit pels alumnes en determinades àrees, podent-se utilitzar tant per a la totalitat de les activitats del currículum com pel desenvolupament de tasques concretes. Aquest tipus d'agrupació implica, consegüentment, la formació de grups més reduïts (desdoblament de grups) permetent una major possibilitat d'especialització del professorat.

Els agrupaments flexibles també poden constituir-se de manera contrària, és a dir, formant grups heterogenis. En aquest cas, el criteri d'agrupació de l'alumnat es caracteritzarà per formar grups el més heterogenis possibles, sobretot pel que fa a l'edat i nivell d'aprenentatges, per a treballar determinades àrees curriculars o per a realitzar tasques escolars concretes. L'agrupament heterogeni permet *“aprofitar al màxim les possibilitats de la interacció entre els alumnes afavorint l'establiment de relacions d'ensenyament – aprenentatge entre ells, i/o superar les limitacions o conflictes que poden estar presents en la dinàmica de determinats grups-classe”* (Puigdemívol, 2007:81).

Algunes de les avantatges que suposa aquest tipus d'agrupació de l'alumnat són que permet reduir la proporció de professor/alumne, que afavoreix l'especialització del professorat, i que permet l'augment d'interaccions entre alumnes i professors diferents.

#### 4.2.1.4 Recursos metodològics

Considerem recursos metodològics aquelles mesures relatives a les pràctiques docents a l'aula que permeten atendre i oferir una resposta a la diversitat de l'alumnat. Aquestes estratègies del procés d'ensenyament-aprenentatge fan referència al treball cooperatiu, al treball per projectes, racons i tallers, a l'ús d'espais diferenciats, a l'ús de materials diversificats, etc.

#### Idees clau

El model d'escola inclusiva ha de contemplar una sèrie de mesures generals o ordinàries, que tenen com a finalitat atendre les diferències individuals de tot l'alumnat i que es desenvolupen en el context de l'escola ordinària.

Les mesures generals fan referència a plantejaments organitzatius i de planificació del centre.

## 4.2.2 Mesures específiques d'atenció a la diversitat

En aquest apartat, s'inclouen totes aquelles mesures d'atenció a la diversitat que s'apliquen de manera directe a un alumne en concret quan presenta NEE. Tal i com hem dit anteriorment les mesures específiques que s'apliquen a un alumne han de quedar recollides en el Pla Individualitzat (PI) de l'alumne. Per aquest motiu abans de descriure les mesures d'atenció a la diversitat, expliquem amb més detall el PI.

### 4.2.2.1 El Pla Individualitzat (PI)

El pla individualitzat ha de recollir el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que l'alumne/a pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.

Seguint l'Ordre EDU/296/2008 s'ha d'elaborar un PI per a un alumne/a quan es consideri que per al seu progrés són insuficients les adaptacions incorporades a la programació ordinària i les mesures de reforç o ampliació previstes. La CAD és l'encarregada d'assessorar i informar al tutor i a l'equip de professors per a la seva elaboració i aplicació.

La proposta d'elaborar un PI pot sorgir d'un dictamen d'escolarització, d'un informe psicopedagògic o a demanda d'un tutor/a, o de qualsevol altre mestre/a o professor/a de l'equip docent, si identifiquen que per al progrés d'un alumne/a no són suficients les mesures d'atenció a la diversitat planificades per al centre en general o per al seu grup classe en particular.

El PI es pot elaborar en qualsevol moment de l'escolarització d'un alumne (tant a l'EI, com a l'EP, a l'ESO o Batxillerat) quan es consideri que les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat contemplades pel centre no són suficients per al seu progrés. Tenen una durada variable i poden finalitzar-se abans de l'establert en cas que així ho proposi el tutor/a que coordini el pla amb el consentiment tant de l'equip docent que el desenvolupa com de la família.

Els PI poden ser:

- a) Plans individualitzats d'atenció a les necessitats educatives dels alumnes.
- b) Plans individualitzats per a alumnes amb altes capacitats.
- c) Plans individualitzats per alumnes de secundària que compaginen l'ESO amb estudis de música, dansa, o que tenen una especial dedicació a l'esport.

Els PI han d'incloure, seguint Ortin i Carrasco (sd), els següents components:

- Dades del centre educatiu, de l'alumne i de l'etapa.
- Proposta curricular. Adaptacions de la proposta pedagògica del centre.
- Proposta curricular. Adaptacions de la programació de cicle, segons el curs que estigui fent l'alumne.
- Distribució horària setmanal, emplaçaments i serveis.
- Seguiment de les reunions realitzades pels professionals implicats.
- Formalització del compromís.

Pel que fa al contingut dels PI, aquest ha d'incloure tres grans línies relatives a l'atenció que s'oferirà a l'alumne permeten la flexibilitat que possibiliti dur a terme les adaptacions oportunes en funció del seu progrés (DEGC, 2015). Les tres grans línies que ha d'incloure el PI són:

- Les prioritats pel que fa a les competències bàsiques i/o les habilitats adaptatives que es desenvolupen en l'àmbit escolar, familiar i social, necessàries per a la integració social i l'autonomia personal.
- Les adaptacions vinculades a les àrees i matèries curriculars, tant pel que fa als objectius com als continguts, especificant si es realitzaran adaptacions significatives o no significatives. S'entén per adaptacions significatives d'àrees o matèries la reducció i/o eliminació d'algunes, la priorització d'algunes vers altres, l'establiment d'objectius que pertoquen a nivells educatius inferiors, i l'ampliació i/o enriquiment així com objectius que pertoquen a nivells superiors (en el cas de l'alumnat amb altes capacitats). D'altra banda, s'entén per adaptacions no significatives, aquelles que impliquen modificacions metodològiques però no de contingut curricular. Aquestes inclouen per exemple l'ús d'activitats i materials diversificats.  
En el cas que un alumne només requereixi adaptacions no significatives, dependrà de la CAD determinar si s'ha de formalitzar o no a través d'un PI.
- El suports previstos per atendre les seves necessitats i permetre-li la participació a les activitats del centre.

Pel que fa a l'avaluació, promoció i acreditació de l'alumne amb PI, a continuació s'inclou un quadre resum elaborat a partir de les directrius del Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2015).

<b>AVALUACIÓ, PROMOCIÓ I ACREDITACIÓ DE L'ALUMNE AMB PI</b>	
<b>En relació amb la durada de l'etapa</b>	Aquest alumnat podrà romandre un curs més a cada etapa educativa del que es preveu amb caràcter general sempre que això n'afavoreixi la seva evolució.
<b>En relació amb la promoció de curs</b>	El PI inclou els criteris a partir dels quals aquell alumne serà avaluat i si s'escau aquells que permetran la seva promoció, podent, tant aquests com els relatius al nombre màxim de matèries suspeses, ser diferents als establerts amb caràcter general.
<b>En relació amb l'acreditació de l'etapa</b>	Tenint en compte el grau d'adaptació aplicat a l'alumne, l'equip docent valorarà si l'alumne pot acreditar l'etapa educativa que li pertoca. En el cas d'un PI a un alumne d'ESO, aquest haurà d'incloure el propi itinerari formatiu així com un pla de transició a estudis post-obligatoris o d'inserció laboral.

**Figura 4.3** Quadre-resum sobre l'avaluació, promoció i acreditació de l'alumne amb PI

Referent a la promoció de l'alumne, disposi o no d'un PI, volem concretar que la repetició de curs només s'utilitzarà quan no hagin estat suficients tots els altres recursos per a respondre a les necessitats d'un alumne i que per tant, l'alumne no hagi superat l'avaluació final de curs satisfactòriament i no pot promocionar el curs següent (Cabrerizo i Rubio, 2007).

La LOE, contempla la repetició de curs a través de l'articulat 20 (a primària) així com a l'articulat 26 (a secundària) establint per una banda a l'article 20, que *"en el supòsit que l'alumne no hagi assolit les competències bàsiques, podrà romandre un curs més en el mateix cicle. Aquesta mesura podrà adoptar-se una sola vegada al llarg de l'educació primària i amb un pla específic de reforç o recuperació de les competències bàsiques"*; i establint tanmateix a l'articulat 26 per a l'ESO, que *"els alumnes promocionaran el curs quan hagin superat els objectius de les matèries cursades o tinguin avaluació negativa en dues matèries, com a màxim, i repetiran curs quan tinguin avaluació negativa a tres o més matèries. Excepcionalment, podrà autoritzar-se la promoció d'un alumne amb avaluació negativa en tres matèries quan l'equip docent consideri que la naturalesa de les mateixes no l'impedeix seguir amb èxit el curs següent, es consideri que té expectatives favorables de recuperació i que dita promoció beneficiarà la seva evolució acadèmica"* (BOE, 2006).

Tanmateix, a nivell autonòmic s'especifica a través del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel que s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, així com a través del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel que s'estableix l'ordenació bàsica dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, que l'alumnat amb necessitats educatives específiques podrà romandre un curs més d'establert amb caràcter general a

cada etapa educativa, sempre que així n'afavoreixi la seva integració o en el cas de la secundària, l'obtenció del títol de graduat en ESO (DOGC, 2007).

Finalment tancar aquest apartat, remarcant que els PI s'han d'elaborar únicament per a aquells alumnes que presenten NEE. Tal i com afirmen Ortín i Carrasco (sd) “no tots els nens que presenten dificultats a l'escola haurien de ser candidats a un PI. Abans l'educador ha d'aplicar tota una sèrie d'estratègies d'individualització del procés d'ensenyament-aprenentatge, i només fer un PI quan aquestes estratègies, per si mateixes, no resultin suficients per donar resposta a les necessitat educatives”.

### Idees clau

Les mesures específiques d'atenció a la diversitat són aquelles que s'apliquen de manera directa a un alumne en concret quan presenta NEE i han de quedar recollides en el PI de l'alumne.

Les mesures específiques que el Departament d'Ensenyament posa a disposició de les escoles són: serveis educatius externs, diversitat d'opcions en la modalitat d'escolarització i recursos humans específics.

#### 4.2.2.2 Mesures específiques d'atenció a la diversitat

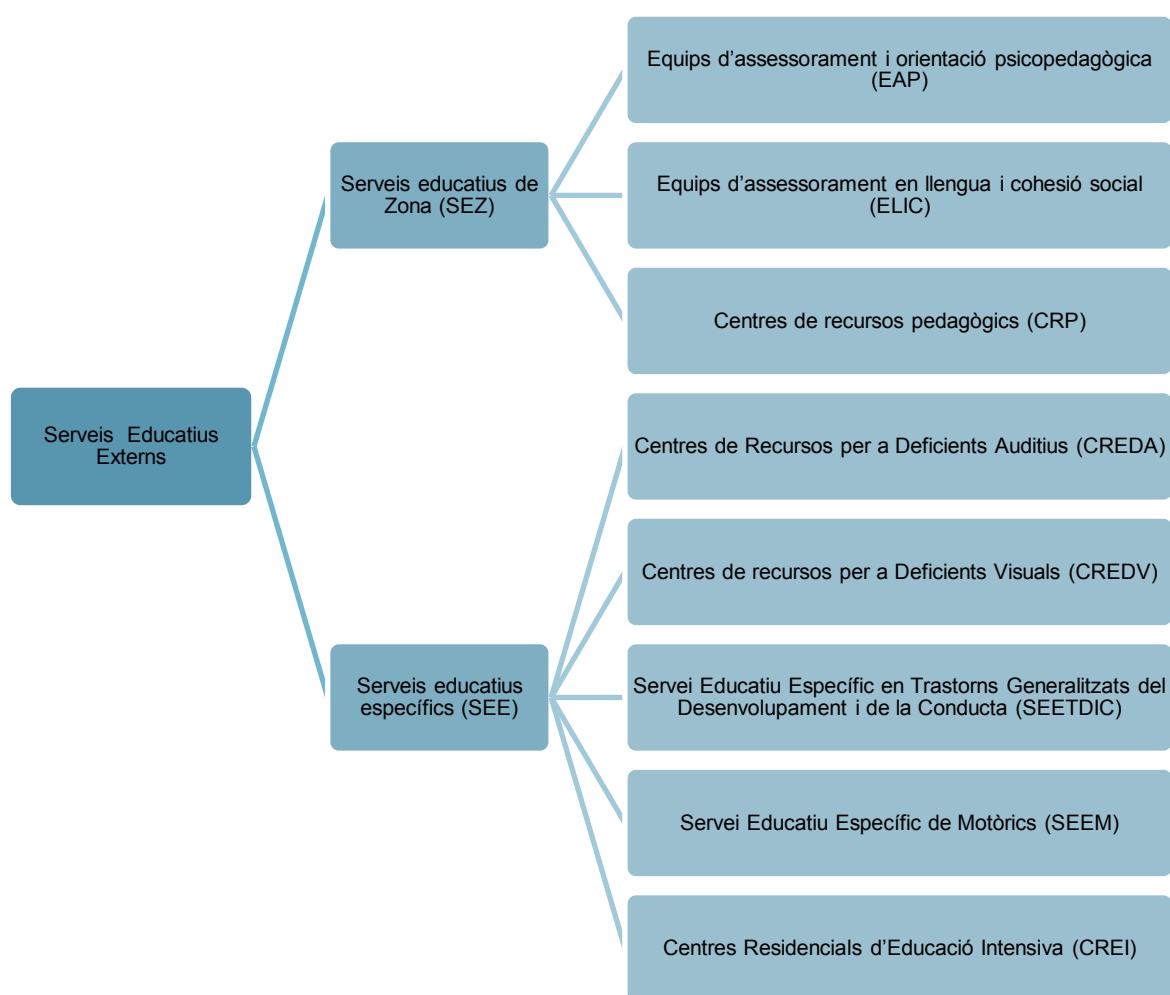
Seguidament, s'inclou un quadre resum de la classificació que hem realitzat de les mesures específiques o extraordinàries d'atenció a la diversitat i que desenvoluparem a continuació:

MESURES ESPECÍFIQUES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	
<b>Serveis educatius externs</b>	Serveis Educatius de Zona (SEZ) Serveis Educatius Específics (SEE)
<b>Modalitats d'escolarització</b>	Centre d'Educació Especial Escarització compartida Escola ordinària amb programes, unitats o aules específiques
<b>Recursos humans</b>	Vetllador Mestre de suport i/o d'Educació Especial Mestre d'audició i llenguatge Psicopedagog

**Figura 4.4** Mesures específiques d'atenció a la diversitat

#### 4.2.2.2.1 Serveis Educatius Externs

La LEC, especifica que amb la finalitat de donar resposta a les necessitats educatives especials temporals o permanents associades a condicions personals de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, o de sobredotació, o a la seva història educativa i escolar, el Departament d'Ensenyament posa a disposició de les escoles un seguit de serveis externs, que tal i com es pot observar en la figura 4.5, s'agrupen en Serveis Educatius de Zona (SEZ) i Serveis Educatius Específics (SEE).



**Figura 4.5** Serveis Educatius externs



**4.2.2.2.1.1 Serveis Educatius de Zona (SEZ)**

Els SEZ són serveis educatius distribuïts territorialment per zones geogràfiques, que ofereixen suport al professorat dels centres educatius tant ordinaris, com d'educació especial per a la realització efectiva del projecte educatiu de cada centre, coordinant les actuacions de tots els serveis implicats. (Generalitat de Catalunya, sd).

Els Serveis Educatius de Zona estan formats per equips multiprofessionals i estan organitzats en diferents equips segons les funcions que desenvolupen:

**a) Equips d'Assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)**

Els EAP són els equips que ofereixen suport, en la resposta a la diversitat de l'alumnat així com l'atenció a l'alumnat que presenta NEE, als centres educatius, als equips directius i al professorat i d'altres professionals implicats en l'atenció d'aquest alumnat (Generalitat de Catalunya, sd).

En el capítol 5, dedicat a l'assessorament i la intervenció psicopedagògica expliquem de manera més detallada les funcions, objectius, composició, etc. dels EAP's.

**b) Equips d'assessorament en llengua i cohesió social (ELIC)**

Els ELIC són, segons el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, sd), equips que ofereixen assessorament i orientació en llengua, interculturalitat i cohesió social als centres educatius. Donen suport al professorat en l'atenció a la diversitat, especialment, en l'alumnat nouvingut procedent de la immigració i/o alumnes en risc d'exclusió social. L'ELIC té com a objectius principals, l'assessorament al professorat i als equips docents en la resposta educativa a l'alumnat procedent de cultures minoritàries, el suport en l'atenció a la diversitat cultural i social, el suport en la inclusió de tot l'alumnat, la col·laboració amb altres agents tant educatius com socials a fi d'oferir una resposta integral i comunitària i finalment, col·laborar amb el SEZ en la promoció d'activitats d'actualització i formació del professorat.

La finalitat dels ELIC és la promoció de la cohesió social a través del foment de la llengua catalana com a eix vertebrador i l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat cultural (Generalitat de Catalunya, sd).

### **c) Centres de recursos pedagògics (CRP)**

Els CRP són equips que ofereixen suport als centres educatius, als equips directius i als equips docents en l'activitat pedagògica dels centres i en la tasca docent de mestres i professorat, a través de la formació permanent, de l'accés a recursos pedagògics i de dinamització de projectes de centre i de la zona. Per tant, indirectament també ofereixen suport a l'alumnat atès per aquests professionals.

Els objectius principals del CRP són (Generalitat de Catalunya, sd):

- L'oferiment de recursos, infraestructures, serveis, materials específics, mitjans de la tecnologia educativa i publicacions especialitzades als centres docents i als seus professionals (mestres i professorat).
- La localització, selecció i catalogació de recursos educatius així com la seva oportuna difusió.
- El suport a les activitats docents així com l'intercanvi de bones pràctiques a fi de fomentar la reflexió del professorat vers la seva pràctica professional.
- La coordinació, l'organització, i el seguiment d'activitats d'actualització i formació permanent així com la detecció de les necessitats de formació i l'elaboració de les oportunes propostes per a la seva satisfacció.

#### **4.2.2.2.1.2 Serveis Educatius Específics (SEE)**

Els **serveis educatius específics** són serveis especialitzats els quals ofereixen suport a l'activitat pedagògica dels centres ordinaris i d'educació especial en la seva actuació amb l'alumnat amb discapacitats específiques que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular; oferint tanmateix orientació i atenció directa tant a l'alumnat com a les seves famílies (Generalitat de Catalunya, sd).

Els SEE que expliquem breument a continuació, estan formats per diversos serveis especialitzats en funció del tipus de discapacitat.

### **a) Centres de Recursos per a Deficients Auditius (CREDA)**

Els CREDA són serveis educatius específics que ofereixen suport als centres educatius a fi d'oferir una resposta adequada a l'alumnat amb NEE derivades de discapacitats auditives greus i permanents així com a l'alumnat amb trastorns del llenguatge i/o comunicació que interfereixen en el seu desenvolupament personal, social i curricular (Generalitat de Catalunya, sd).

Aquests serveis estan adreçats, tal i com estableix el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, sd), a infants i joves amb discapacitat auditiva així com a les seves famílies, a l'alumnat amb greus trastorns del llenguatge i/o comunicació (dels tres als dotze anys) així com a les seves famílies, als centres i professorat que atén aquest alumnat i finalment, al professorat especialitzat de la zona educativa de l'alumnat que presenta aquestes dificultats.

Els objectius principals dels CREDA són la realització de la valoració i el seguiment del procés evolutiu d'aquest alumnat, la valoració i el seguiment de les necessitats tant psicolingüístiques com educatives de l'alumnat amb greus trastorns del llenguatge i/o comunicació, l'atenció logopèdica específica d'aquest alumnat, l'orientació i l'assessorament dels familiars d'aquest alumnat, el suport i l'assessorament als centres i docents i finalment, l'elaboració i distribució de materials, recursos, assessorament i formació especialitzada al conjunt de la comunitat educativa.

### **b) Centres de Recursos per a Deficients Visuals (CREDV)**

Els CREDV són serveis educatius específics que col·laboren amb l'Organització Nacional de Cecs Espanyols (ONCE) i l'EAP a fi d'oferir suport en la tasca docent del professorat d'alumnes amb discapacitat visual tant en centres ordinaris, com d'educació especial. També proporcionen atenció directa a aquest alumnat al llarg de tota l'escolaritat obligatòria així com l'orientació a les seves famílies (Generalitat de Catalunya, sd).

Els objectius principals dels CREDV són la realització de la valoració i el seguiment psicopedagògic de l'alumnat amb NEE derivades de discapacitat visual, la valoració sistemàtica del procés evolutiu d'aquest alumnat durant la seva escolarització, l'assessorament sobre materials, estratègies i modelatge al professorat que els atén, la col·laboració amb els centres i el SEZ pel que fa a l'orientació sobre l'adequació curricular d'aquests alumnes, la valoració, prescripció i seguiment tecnològic juntament

amb l'adequació de materials educatius, i finalment, l'orientació a les famílies d'infants i joves amb discapacitat visual.

### **c) Servei Educatiu Específic en Trastorns Generalitzats del Desenvolupament i de la Conducta (SEETDIC)**

Els SEETDIC són serveis educatius específics que ofereixen suport a l'educació de l'alumnat que presenta trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de la conducta.

Aquests serveis, es destinen a oferir suport a l'activitat dels professors d'aquest alumnat per tal de que aquests els puguin atendre adequadament. Els SEETDIC treballen de manera coordinada amb altres serveis com l'EAP, així com amb els professionals d'unitats educatives específiques (les UEC, explicades en el punt 4.2.2.2.2 i les USEE, explicades en el 4.2.2.2.3) i amb professionals de la salut mental (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ), Hospital de Dia (HD), Unitat de Referència de Psiquiatria Infantil (URPI) i dels serveis socials (Centre per a la Informació de l'Autonomia Personal (CIAP)).

Les principals funcions del SEETDIC són la col·laboració amb l'EAP pel que fa a la identificació i avaluació de les necessitats educatives d'aquest alumnat, el suport a centres i a l'EAP en la implantació de mesures educatives i psicosocials per atendre aquest alumnat, així com l'assessorament pel que fa a orientacions, estratègies i materials per a oferir una atenció educativa que respongui a les necessitats d'aquest alumnat, contribuint tanmateix en la formació i actualització dels professionals dels serveis educatius i del professorat.

### **d) Servei Educatiu Específic de Motòrics (SEEM)**

Segons el Consorci d'Educació de Barcelona (2015), el SEEM és el servei educatiu específic de motòrics, que ofereix suport específic a la tasca educativa dels professionals que atenen les necessitats de l'alumnat amb diversitat funcional

El SEEM està format per equips multidisciplinaris (psicòlegs, orientadors educatius, fisioterapeutes, logopedes i pedagogs) que ofereixen els seus serveis en l'àmbit del suport a la inclusió educativa, les tecnologies d'assistència, la formació i la recerca

L'objectiu d'aquest servei és el desenvolupament i la promoció d'actuacions que afavoreixin i potenciïn la inclusió social de les persones amb diversitat funcional, oferint una resposta global i integrada a les seves necessitats

#### **e) Centres Residencials d'Educació Intensiva (CREI)**

Els CREI són, segons la Generalitat de Catalunya (2014), serveis residencials d'acolliment d'estada limitada que disposen de mesures estructurals de protecció, guarda i educació dels menors tutelats per l'Administració de la Generalitat de Catalunya, que ofereixen resposta educativa i assistencial a adolescents i joves que presenten alteracions en la conducta.

Les funcions principals del CREI són la promoció, l'establiment i l'aplicació de mesures educatives així com d'inserció tant social com laboral i familiar, la coordinació amb els serveis socials bàsics així com els específics i d'altres equips de benestar social i cobrir l'exercici de guarda i educació d'aquests adolescents i joves, entre d'altres (Generalitat de Catalunya, sd).

#### **Idees clau**

Els Serveis Educatius de Zona (SEZ) estan formats per equips multiprofessionals i ofereixen suport al professorat per a la realització efectiva del projecte educatiu de cada centre.

Els Serveis Educatius Específics (SEE) són serveis especialitzats els quals ofereixen suport a l'activitat pedagògica del professorat amb l'alumnat amb discapacitats específiques.

#### 4.2.2.2.2 Modalitats d'Escolarització

Com dèiem anteriorment, l'escolarització en un centre ordinari ha de ser sempre la primera opció per a un infant. Tanmateix, quan les necessitats educatives que presenta un alumne no poden ser satisfetes i ateses en un centre ordinari cal plantejar altres modalitats d'escolarització que promoguin el seu màxim desenvolupament. Així mateix,

quan les necessitats d'un alumne no poden ser satisfetes en el grup ordinari cal plantejar dins el mateix centre mesures que permetin atendre'l adequadament.

Carbonell, Batllori, Muñoz i Saltor (2004), afirmen que el sistema d'educació especial, que es desenvolupa generalment en escoles o unitats separades, parteix de la idea que els alumnes amb necessitats educatives especials poden ser més ben atesos en grups reduïts, amb professionals preparats específicament i amb metodologia i materials singulars i determinats.

A continuació expliquem, tal i com podem observar a la figura 4.6 les modalitats d'escolarització en un CEE, la modalitat d'escolarització compartida i les unitats o aules específiques d'atenció a la diversitat en centres ordinaris.

<b>MODALITATS D'ESCOLARITZACIÓ</b>	
<b>CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL</b>	
<b>ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA</b>	Centre d'Educació Especial – Centre ordinari Centre ordinari-UEC
<b>PROGRAMES, UNITATS I AULES ESPECÍFIQUES EN CENTRES ORDINARIS</b>	Programes específics d'atenció a la diversitat: Plans Intensius de Millora (PIM) Plans de diversificació curricular Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) Aula de reforç o d'Educació Especial (Aula d'EE) Aula d'acollida

**Figura 4.6** Modalitats d'escolarització

#### **4.2.2.2.1 L'Escolarització en un Centre d'Educació Especial**

Els centres d'Educació Especial (CEE) són centres educatius, de titularitat pública o bé privada, destinats a oferir resposta a les necessitat educatives de determinats alumnes. Els alumnes que presentin necessitats educatives especials<sup>1</sup> i que un cop avaluades per part de l'EAP aquestes necessitats educatives i valorats els suports disponibles, es consideri que no poden ser atesos en centres ordinaris (LEC).

<sup>1</sup> Recordem que la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya estableix com a alumnat amb Necessitats Educatives Especials aquells alumnes afectats per discapacitats (físiques, psíquiques o sensorials) i aquells qui manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o que pateixen malalties degeneratives greus.

Les funcions d'aquests centres corresponen tanmateix als nivells educatius establerts al sistema educatiu ordinari, estructurant-se per les etapes d'educació infantil i primària, i transició a la vida adulta i laboral (Servei d'Informació de Discapacitat, del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, 2015), tot i que excepcionalment alguns centres ofereixen els estudis d'ESO amb una adaptació del currículum.

Segons el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2011:2), les activitats que es programin des del currículum dels CEE, hauran de prendre com a referent el “desenvolupament personal i social, emocional, comunicatiu i cognitiu de l'alumne/a, prioritzant les habilitats de comunicació, l'autonomia personal i les habilitats socials que afavoreixin la seva participació en entorns socials i escolars normalitzats i que facilitin la seva vida familiar, el gaudi de l'oci i la cultura i la incorporació posterior a entorns laborals i la transició a la vida adulta”.

#### **4.2.2.2.2 Escolarització compartida**

Pel que fa a l'escolarització compartida, podem distingir-ne dues modalitats:

- a) Escolarització compartida entre el centre ordinari i un CEE. Requereix un alt grau de coordinació entre els professionals d'ambdós centres a fi de garantir-ne una adequada atenció. Els professionals d'ambdós centres així com els professionals del servei de l'EAP de zona seran els responsables de delimitar i concretar l'atenció que s'oferirà a l'alumne a través d'un PI, del que se n'haurà de fer un seguiment a través d'una comissió, creada com a mínim per un professional de cada centre (centre ordinari i CEE) i un professional de l'EAP de zona (Cruz, 2009). L'objectiu d'aquesta modalitat és la de proporcionar a l'alumne un CEE on rep tots els suports i ajudes necessàries per desenvolupar al màxim les seves capacitats, alhora que es promou la seva socialització en un entorn ordinari.
- b) Modalitat compartida que es porta a terme a través d'una unitat específica vinculada a l'escola ordinària, que és la Unitat d'Escolarització Compartida (UEC). Seguint l'establert pel Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2013), les UEC són recursos extraordinaris (generalment ubicats fora de l'escola ordinària) destinats a oferir atenció educativa complementària a l'alumnat de l'etapa de secundària que presenti problemes de comportament així com conductes agressives, absentisme, rebuig escolar, trets d'inadaptació social o risc

de marginació; a fi d'afavorir l'assoliment de les competències bàsiques i la possibilitat d'obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Tanmateix, l'atenció que es dona a l'alumnat des de la UEC inclou el reforç dels aprenentatges instrumentals, el suport emocional i afectiu, així com l'orientació personal i laboral per tal d'afavorir la transició a la vida adulta. Aquesta modalitat s'ofereix als alumnes a partir de 3r d'ESO o a alumnes d'entre 14 i 16 anys.

Els programes de les UEC permeten treballar, des de la vessant pràctica de diferents oficis, els continguts curriculars. L'alumnat que hi assisteixi disposarà d'un Pla Individualitzat concretat i delimitat pel responsable de la unitat a partir de la programació general d'aquestes unitats. Finalment, l'avaluació i el seguiment d'aquest alumne es porta a terme de manera coordinada entre el responsable de la UEC de l'alumne i el tutor del centre educatiu.

#### **4.2.2.2.3 Escola ordinària amb unitats, programes i aules específiques d'atenció a la diversitat**

En aquest darrer apartat sobre les modalitats d'escolarització, hem considerat oportú per tal d'organitzar el contingut i facilitar la comprensió dels diferents recursos, exposar també els diversos programes i les diferents unitats o aules de suport de les que poden disposar alguns centres ordinaris per poder atendre als alumnes amb NEE.

#### **Programes específics**

El PCC és prou flexible com per permetre que es puguin dur a terme les adaptacions necessàries per donar resposta a les necessitats dels alumnes. Aquestes adaptacions curriculars són el conjunt d'accions adreçades a adaptar el currículum escolar prescrit per a cadascuna de les etapes educatives a un alumne o a un grup d'alumnes. Poden fer referència a l'adequació dels objectius, a la prioritització de determinats continguts, als criteris d'avaluació, a aspectes metodològics, etc. de cada etapa educativa. A l'etapa de secundària trobem també una sèrie de mesures grupals que permeten una millora de l'atenció a la diversitat i que es concreten en plans i programes. Destaquem:

- a) Plans Intensius de Millora (PIM): Segons el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2013), els PIM són una mesura específica i temporal d'atenció a la diversitat que s'adreça als alumnes de 1r i/o 2n d'ESO per promoure



la consolidació de les competències bàsiques de primària i la progressiva millora de les competències de l'ESO a 1r i 2n d'ESO en l'àmbit lingüístic (català i castellà) i l'àmbit matemàtic. Està adreçat als alumnes que presenten dificultats generalitzades d'aprenentatge, juntament amb un nivell baix d'assoliment de les competències bàsiques de l'etapa anterior.

A fi de que un alumne pugui incorporar-se a aquest programa, la CAD del centre elaborarà un informe i un Pla Individualitzat que constarà en el seu expedient acadèmic (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2013).

Pel que fa a l'organització d'aquests programes, es podran delimitar grups flexibles amb un mínim de 10 alumnes, de manera que es possibiliti una atenció més individualitzada, amb una organització dels continguts i les matèries diferent a l'establert amb caràcter general, i permeten l'ús de metodologies específiques i personalitzades.

- b) Programes de diversificació curricular. Segons el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2013), els programes de diversificació curricular són programes dirigits a aquells alumnes (de 3r i 4t d'ESO) que presenten dificultats generalitzades d'aprenentatge juntament amb un baix nivell de competències a la majoria de les matèries, que tenen dificultats per assolir els objectius finals de l'etapa de la secundària. Tenen per objectiu millorar els aprenentatges i assolir les competències bàsiques. Els alumnes podran incorporar-s'hi a partir de la finalització del segon curs de l'ESO i la durada serà variable entre un i dos anys, en funció del moment de la incorporació. A fi de que un alumne pugui incorporar-se a aquests programes caldrà, tant l'avaluació prèvia i la proposta de l'equip docent, com l'opinió del propi alumne i dels seus pares o tutors legals.

L'organització curricular d'aquests programes serà diferent a l'establert amb caràcter general i en algunes ocasions, també ho serà l'horari d'assistència al centre educatiu, depenent de la modalitat que segueixi l'alumne (*“Modalitat A: es desenvolupen totalment al centre educatiu; Modalitat B: gestionats pel centre educatiu, però l'alumne/a cursa una part o la totalitat de l'àmbit pràctic amb activitats externes al centre”*).

## **Unitats i aules específiques**

- a) Les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) són, tal i com estableix el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2013: 27), recursos extraordinaris “per facilitar l'atenció educativa i promoure la participació en entorns escolars ordinaris dels alumnes amb discapacitats intel·lectuals, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de l'espectre autista”.

Generalment, les USEE atenen un nombre aproximat de deu alumnes (dels quals mínim cinc han de presentar discapacitat intel·lectual o trastorns del desenvolupament); i és l'equip docent conjuntament amb la CAD els qui estableixen els criteris d'atenció i l'avaluació de l'alumnat que hi acut.

Les prioritats en les tasques a desenvolupar de les USEE seran el suport al professorat del grup ordinari a través de l'aportació de materials específics o adaptats així com metodologies i estratègies d'ensenyament - aprenentatge que permetin la participació d'aquest alumnat a l'aula ordinària, l'acompanyament quan s'escaigui d'aquest alumnat en les activitats del seu grup-classe, la col·laboració en el procés educatiu d'aquests alumnes, el desenvolupament d'activitats quan els continguts i les competències a treballar així ho requereixin, i l'adquisició d'habilitats adaptatives (Generalitat de Catalunya, 2013).

L'alumnat que assisteix a l'USEE tindrà com a marc curricular referent el mateix establert amb caràcter general pel seu grup de referència. Tot i així, es prioritzaran els aspectes vinculats al foment de l'autonomia, l'equilibri personal i el desenvolupament d'habilitats socials, realitzant-se a través d'un PI les adaptacions necessàries si s'escau.

- b) El reforç educatiu en una aula de suport i/o aula d'educació especial és el recurs destinat a tot aquell alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge o que puntualment necessita aprofundir i treballar més alguna matèria. Esdevé una de les mesures d'atenció a la diversitat més utilitzada a tots els centres educatius (Cabrerizo i Rubio, 2007).

Des de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), es contempla el reforç educatiu tant a l'etapa educativa de primària com en la secundària i estableix que aquests reforços educatius s'oferiran tant precoçment com sigui

possible, a fi de facilitar l'aprofitament de l'ensenyament bàsic i obligatori (BOE, 2006).

L'aula de suport és un espai on, segons Caselles (2011), s'acompanya i s'ofereix atenció i suport específic i individualitzat a l'alumnat que ho necessiti, a fi de potenciar al màxim les seves capacitats i proporcionar-los diferents estratègies pel seu bon desenvolupament i per l'assoliment dels objectius i competències bàsiques establertes per a cada etapa educativa.

L'atenció que es du a terme a l'aula de suport es pot oferir de manera individual o bé en grups reduïts. Pel que fa a l'atenció individual, aquesta és indicada per aquell alumnat que requereixi una major atenció del professor, difícil de proporcionar-li en el grup-classe. Aquesta atenció s'ha d'entendre com a transitòria i ha de tenir per objectiu que l'alumne pugui tornar al seu grup de referència. També estarà indicada quan l'alumne, per a les seves característiques individuals, requereixi l'ús de materials i procediments educatius molt específics que siguin difícils de gestionar a l'aula ordinària o bé quan les seves necessitats no s'adaptin a l'atenció en grups reduïts. D'altra banda, l'atenció grupal es desenvolupa en grups reduïts formats per un nombre d'entre tres i cinc alumnes, els quals presenten necessitats educatives similars, permetent, tanmateix, una atenció individualitzada i la possibilitat de dur a terme activitats en que participin tots o uns quants dels alumnes que en formen part (Puigdemívol, 2007).

- c) L'aula d'acollida esdevé una mesura d'atenció específica per a l'alumnat nouvingut que s'incorpori al centre a partir dels vuit anys o del tercer curs d'educació primària, o bé en el cas de l'educació secundària, que s'incorpori per primera vegada al sistema educatiu català en els darrers vint-i-quatre mesos o en els darrers trenta-sis mesos si procedeix d'una zona molt diferent a Catalunya, pel que fa a aspectes culturals i idiomàtics.

En aquest recurs, s'ofereix atenció individualitzada a aquests alumnes tant a nivell emocional com a nivell curricular, oferint l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana; compaginant-ho amb l'assistència de l'alumne al seu grup-classe de referència (es recomana des del Departament, que l'horari d'assistència a l'aula d'acollida no superi la meitat de la jornada lectiva). Es preveu per a aquest alumnat la possibilitat de dur a terme adaptacions curriculars a través d'un PI, tenint en compte l'especificitat del seu procés d'aprenentatge. El nombre màxim d'alumnes recomanat per a cada grup és de deu alumnes. La metodologia que ha

de regir aquestes aules és l'organització globalitzada dels aprenentatges a través de l'ús d'activitats funcionals, i fomentant el treball cooperatiu així com l'establiment de relacions interpersonals.

### **Idees clau**

El concepte d'inclusió promou que la primera opció per a un infant ha de ser l'escolarització en un centre ordinari. Tanmateix, quan les NE d'un alumne no poden ser satisfetes en l'aula ordinària o en el centre ordinari, cal prendre les mesures necessàries.

Les diverses modalitats d'escolarització fan referència a: escolarització en un centre d'educació especial, escolarització compartida o aules específiques en centres ordinaris.

#### 4.2.2.2.3 Recursos humans

Els centres educatius ordinaris a banda de comptar amb l'assessorament i suport dels serveis educatius externs (SEE), poden disposar també de professionals d'atenció socioeducativa (Llei 12/2009 d'Educació) i mestres-professors que per la seva titulació se'ls atribueixen funcions adreçades a l'atenció a la diversitat. A continuació presentem les diferents figures professionals en l'etapa d'EI, EP i ESO.

##### **4.2.2.2.3.1 A l'etapa d'educació infantil i primària**

#### **Vetllador**

La funció dels vetlladors és, segons el Departament d'Ensenyament, la de donar suport a l'autonomia dels infants amb un alt grau de dependència, per tal de facilitar la seva integració en el grup-classe i aconseguir el seu desenvolupament harmònic i major autonomia personal en tots els aspectes físic, social i intel·lectual.

Els vetlladors donen suport a l'equip de mestres a l'aula, ajuden l'alumne en els desplaçaments per l'aula i el centre, en aspectes relacionats amb l'autonomia personal i hàbits de la vida quotidiana (alimentació, higiene...), li donen suport durant l'esbarjo i

sortides o desplaçaments a l'exterior (colònies, excursions, etc.) i també potencien la relació afectiva de l'alumne amb els seus companys, afavorint els aspectes relacionals.

### **Mestre d'Educació Especial (MEE)**

Els MEE són, segons Ortín i Carrasco (sd), els encarregats d'atendre els infants amb NE, donant prioritat a aquells nens i nenes que presenten discapacitats greus i permanents i a aquells que tenen dificultats d'aprenentatge.

El Departament d'Ensenyament concreta que sempre que sigui possible els MEE han de prioritzar l'atenció d'aquests infants dins l'aula ordinària, juntament amb el tutor, afavorint la participació de l'alumnat en el grup ordinari.

Presentem a continuació les funcions que li són atribuïdes:

- Identificar, amb la col·laboració de l'EAP, les NEE de l'alumnat, col·laborar amb els tutors i tutores en la concreció de les adaptacions del currículum i el PI, quan l'alumne ho requereixi, i preparar i adaptar activitats i materials didàctics que facilitin l'aprenentatge d'aquest alumnat i la seva participació en les activitats del grup classe ordinari.
- Donar suport en la participació de l'alumnat amb NEE en les activitats d'aprenentatge dins del grup classe ordinari.
- Desenvolupar les activitats i programes específics que requereixi l'alumnat amb NEE.
- Col·laborar en el seguiment i avaluació d'aquest alumnat.

Cal concretar que en els CEE tots els tutors tenen la titulació o la menció d'especialistes en educació especial o pedagogia terapèutica.

### **Mestre d'audició i llenguatge (MALL)**

El Departament d'Ensenyament, assenyala que els centres han de prioritzar l'atenció específica a l'alumnat amb retards i trastorns en la comunicació, la parla i el llenguatge mitjançant els mestres especialistes en audició i llenguatge. Les funcions que s'atribueixen a aquest perfil professional són similars a les del MEE, però amb el col·lectiu d'infants que presenten trastorns de la comunicació.

Segons Garcia (2014) les funcions dels MALL són:

- Oferir assessorament als mestres perquè puguin portar a terme mesures de control sobre els alumnes que tenen problemes a l'hora de comunicar-se, de parlar, d'escoltar, de respirar, etc.
- Oferir una atenció terapèutica a aquells alumnes que presenten aquestes dificultats.
- Coordinar-se amb el CREDA de la seva àrea territorial.

#### **4.2.2.2.3.2 A l'etapa d'ESO**

##### **Psicopedagog o orientador**

Els centres d'ESO disposen de la figura del professor titulat en pedagogia, psicologia o psicopedagogia que desenvolupa funcions d'assessorament, orientació i atenció a la diversitat. En aquest darrer sentit, que és el que ens interessa per a la nostra recerca, el psicopedagog desenvolupa en els Instituts d'Educació Secundària (IES, d'ara endavant) funcions similars a les del MEE en els centres d'EI i EP.

En destaquem:

- Identificar, amb la col·laboració de l'EAP, les NEE de l'alumnat i col·laborar amb els tutors i els professors en la concreció de les adaptacions del currículum i el PI, quan l'alumne ho requereixi, i en la preparació i adaptació d'activitats i materials didàctics que facilitin l'aprenentatge d'aquest alumnat i la seva participació en les activitats del grup classe ordinari.
- Ajudar a establir actuacions específiques d'atenció a la diversitat i fer propostes de diversificació curricular.
- Donar suport en la participació de l'alumnat amb NEE en les activitats d'aprenentatge dins del grup classe ordinari.
- Desenvolupar les activitats i programes específics que requereixi l'alumnat amb NEE.
- Col·laborar en el seguiment i avaluació d'aquest alumnat.

Per finalitzar el capítol volem afegir que hi ha altres tipus de suports específics que poden existir durant les etapes d'escolarització obligatòria. Destaquem:

### **Atenció domiciliària**

Per a l'alumnat en edat d'escolarització obligatòria i que pateix malalties prolongades que no li permeten assistir al centre docent durant un període superior a 30 dies, podrà rebre atenció educativa al domicili familiar durant el període en què no pugui assistir a classe. Un professor es desplaçarà al domicili per assegurar la continuïtat dels aprenentatges escolars.

L'equip docent del centre on està matriculat l'alumne, amb l'assessorament, si escau, de l'EAP, elaborarà la proposta curricular que ha de desenvolupar l'alumne/a durant el període de no assistència a classe. El professor/a tutor/a ha de fer el seguiment de la seva evolució amb el professor/a que l'atengui al seu domicili i, si és el cas, amb el que l'atengui al centre hospitalari.

Recordar que cada vegada és més freqüent trobar en els hospitals infantils una aula per atendre els infants que per motius de salut han de romandre durant períodes llargs en els centres hospitalaris.

### **Fisioterapeutes**

Tot i que principalment desenvolupen les seves funcions en CEE, els fisioterapeutes també poden atendre alumnes escolaritzats en centres ordinaris. Les seves funcions consisteixen en fer la valoració (tenint en compte el diagnòstic mèdic) i el tractament (recuperació i adaptació) per millorar l'autonomia dels infants amb dificultats motrius.

#### **Idees clau**

Els centres educatius poden disposar de professionals d'atenció socioeducativa i mestres-professors que per la seva titulació se'ls atribueixen funcions adreçades a l'atenció a la diversitat





## CAPITOL 5. LA INTERVENCIÓ I ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

---

El sistema educatiu català compta, tal i com hem vist en el capítol anterior, amb diversos serveis educatius regulats que ofereixen assessorament als centres i al professorat. Iniciarem el capítol amb una breu descripció del concepte d'assessorament i d'intervenció psicopedagògica per poder posteriorment conèixer i definir els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) fent un breu recorregut en la seva creació i desenvolupament i descrivint els principals canvis que s'han portat a terme en els darrers anys respecte al model d'intervenció. Ens interessa especialment conèixer el funcionament, composició i les funcions que desenvolupen els EAP's i quins són els principis d'intervenció en els que es fonamenta la seva tasca, ja que ells han estat un dels eixos vertebradors de la nostra recerca, en tant que ens han facilitat l'accés a les dades dels alumnes, alhora que ens han aportat i han compartit la seva experiència, coneixements, etc.

### 5.1 Definició de la Intervenció Psicopedagògica

El concepte d'intervenció psicopedagògica ha anat adoptant al llarg dels anys, diversos noms i connotacions diferents, tals com: intervenció psicoeducativa, intervenció pedagògica, orientació escolar o educativa, etc. Aquests canvis estan fortament vinculats al rol que han anat assumint i desenvolupant els professionals de la psicopedagogia, i tot i que no pretenem aprofundir en els matisos conceptuals sobre la intervenció i l'assessorament, ens interessa poder definir i establir els criteris que guien l'acció dels EAP's en l'entorn educatiu.

Amb la premissa de que les dues principals funcions que se li pressuposen a aquests equips són les d'assessorar i intervenir passem a definir aquests dos conceptes:

Pel que fa referència al concepte d'assessorament, Nieto i Portela (2006) o Nieto (2001), fan referència a que tradicionalment l'assessorament en educació s'ha entès com un servei indirecte que no tracta amb els alumnes, sinó que té com a funció la millora o desenvolupament professional dels membres de l'organització educativa, és a dir, la seva

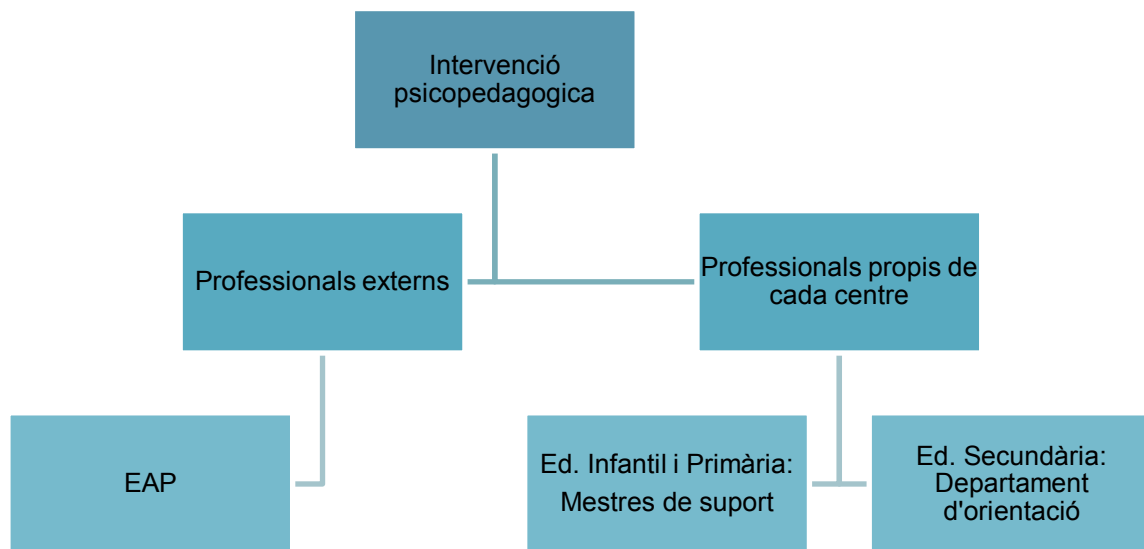
prioritat és el treball amb els docents per ajudar-los a resoldre els problemes amb els que es troba en la seva pràctica professional.

Complementàriament, el concepte d'intervenció té una implicació més directa, ja que vol dir participar en un afer o situació, prendre part. Fa referència a l'acció d'un agent "extern" dins els assumptes d'un altre agent, reconeixent l'existència de dos elements diferenciats que són l'interventor i l'intervingut i l'acció que es deriva de la intervenció permet canviar la situació inicial de l'intervingut per tal de millorar-la (Carretero, 2002).

En aquest sentit, el punt de convergència entre l'assessorament i la intervenció és l'acció d'ajuda professional independentment de si aquesta ajuda recau directa o indirectament en l'individu. És des d'aquesta acció d'ajuda (Monereo i Pozo, 2005) que atorguem validesa al consens actual sobre el concepte d'intervenció psicopedagògica que exposem a continuació:

Definim la intervenció psicopedagògica com el conjunt d'activitats que contribueixen a donar solució a determinats problemes, prevenir l'aparició d'altres, col·laborar amb els centres educatius per millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat i en definitiva, la qualitat educativa.

Aquesta primera aproximació al concepte d'intervenció i assessorament psicopedagògic ens permet apropar-nos al diversos perfils professionals, ja que tal i com hem vist en l'anterior capítol hi ha professionals itinerants o externs als centres educatius, com els EAP's i també hi ha professionals que formen part de la plantilla docent d'un centre i que sovint compaginen les funcions docents amb la intervenció psicopedagògica com poden ser els mestres d'educació especial a infantil i primària o els psicopedagogs a secundària.



**Figura: 5.1** Professionals de la intervenció psicopedagògica

## 5.2 Origen i recorregut dels EAP's

Els equips psicopedagògics de suport extern són, segons Hernández (2002), estructures relativament noves en el camp educatiu. Fins fa uns 40 anys la majoria de països no disposaven de cap servei, ni programa de suport i assessorament a la tasca docent, ja que seguint un patró comú, els sistemes educatius tendien a prioritzar, en aquells anys, altres tipus de necessitats més vinculades a l'escolarització de la població, les construccions i equipaments, a incrementar les plantilles de professorat, etc. Aquesta expansió del sistema educatiu també va suposar la diversificació d'institucions, d'estructures organitzatives, heterogeneïtat de l'alumnat, etc. Així doncs, quan les necessitats inicials, de caire quantitatiu, es varen anar cobrint es varen abordar decisions enfocades a la millora de la qualitat de l'ensenyament i és en aquest context on apareix la necessitat de crear estructures d'assessorament i suport professional.

Cap a l'any 1973 comencen a sorgir a la ciutat de Barcelona, com a equips que depenien dels Serveis d'Educació Especial, els Equips Sociopsicopedagògics Municipals (ESM, d'ara endavant). Seguint Domènech (2003), aquests equips, que es van anar estenent de forma progressiva a altres zones geogràfiques, eren formats principalment per psicòlegs i treballadors socials, i van sorgir com a conseqüència de la pressió exercida per les famílies i docents sensibilitzats de les múltiples mancances que presentava l'escola pública i el seu entorn. La principal diferència entre els ESM i les propostes que s'havien

plantejat fins el moment, és que les funcions d'aquests equips s'orienten cap a una intervenció compensadora, preventiva i en equip, deixant de banda l'enfocament anterior centrat principalment en el diagnòstic.

Posteriorment, l'any 1977, es crea a nivell estatal -amb caràcter experimental- el *Servicio de Orientación Escolar y Vocacional* (SOEV) a l'àmbit de l'Educació General Bàsica (EGB). Aquests equips formats per professors d'EGB llicenciats en pedagogia o psicologia, no varen poder desenvolupar una tasca regular i tampoc una planificació de les seves accions, donat que havien d'atendre un ampli territori i els recursos eren limitats. No obstant, entre les funcions que varen desenvolupar es contemplava l'orientació i la intervenció i malgrat es duia a terme principalment sobre l'alumnat, es comencen a entreveure processos d'orientació i assessorament als professionals amb la finalitat d'oferir suport en els processos organitzatius i curriculars (Nieto y Botías, 2000). Així doncs, podem afirmar que tot i que els intents de consolidar equips d'orientació que portessin a terme un treball basat en l'assessorament i la prevenció havien fracassat, hi començava a haver canvis a nivell conceptual.

Posteriorment, la increment preocupació per l'atenció als alumnes amb necessitats educatives i la seva integració en el context educatiu ordinari va promoure la creació arreu d'Espanya d'Equips Multiprofessionals (EM) en el marc de la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (Llei 13/1982, de 7 d'abril). Aquests equips havien de desenvolupar tasques de suport i assistència directa als alumnes i també als centres i equips educatius.

Uns anys més tard, trobem segons Vilana (2000), en el Pla Nacional d'Educació Especial (PNEE), l'origen dels EAP's, anomenats inicialment equips multiprofessionals. La finalitat d'aquests equips era tal i com ho defineix l'autor:: "fer front, de forma global i coherent, als greus problemes que l'educació dels infants i adolescents deficients i inadaptats presenta en tot el país". Inicialment es varen crear 15 equips a tot l'Estat Espanyol i el Servei d'Educació Especial del Departament d'Ensenyament (creat feia pocs temps), que havia participat directament en el PNEE, va posar en marxa l'any 1981, cinc equips a Catalunya. Els equips estaven formats per un psicòleg, un pedagog i un treballador social i també en formava part i col·laborava un psiquiatre extern.

Aquell mateix any, apareix la primera normativa que regulava el funcionament dels equips multiprofessionals on apareixia la definició:

“Un equip multiprofessional és un grup format per professionals de diferents disciplines (pedagogia, psicologia, treball social, medicina, etc.) que treballen amb un objectiu comú: tenir cura de la prevenció, detecció, valoració i seguiment de la problemàtica educativa que es produeix dins del sector on s’inscriu llur actuació”.

Tal i com apunta Vilana (2000), les funcions encomanades i objectius atribuïts en un inici es basaven en un model clínic, que tot i ser coherent amb el plantejament inicial, seguia sense contemplar l’orientació o l’assessorament, malgrat haver estat una de les principals funcions que han desenvolupat els EAP’s.

Els primers documents que regulen les seves funcions, incideixen en que és un òrgan tècnic, que dur a terme:

- La detecció de necessitats.
- La valoració i jerarquització de les necessitats.
- La formulació de propostes i planificació de solucions.
- La coordinació dins i fora del sector.

No obstant, en l’ordre del 20-05-83, els EAP’s s’integren definitivament dins el sistema educatiu ordinari. Aquesta mateixa ordre incorpora en el seu primer article una definició dels EAP,s que recull la importància de la col·laboració amb el claustre de professors, implicant-los així en el procés de millora de la qualitat educativa (Fullan, 2002) i d’atenció a la diversitat, aportant una nova definició:

“instrument que ha de contribuir dins d’una perspectiva multidisciplinària i en estreta col·laboració amb els claustres de professors, a la necessària prevenció educativa i a un millor desenvolupament del procés d’educació i de la renovació pedagògica, la qual cosa farà possible que l’escola doni resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes, siguin quines siguin llurs característiques individuals.”

Aquesta definició que ja contempla alguns canvis conceptuals com per exemple el d’atendre les necessitats educatives de tots els alumnes entesos en la seva globalitat i no de manera individual, marca l’inici d’un canvi de model que es va anar configurant al llarg dels anys, atribuint als EAP’s, segons la Resolució de la Direcció General d’Ensenyament Primari (DGEP), de 31-07-1984, les funcions que presentem en la figura 5.2 (extret de Grau, 2000):

### **Prevenió educativa**

- Suport a les aules d'EE, ajudar a superar la divisió entre educació especial i educació ordinària.
- Suport als sistemes d'organització i coordinació per a l'elaboració del PEC.
- Afavorir les relacions entre la família i l'escola.

### **Detecció i valoració multidisciplinària**

- Facilitació als mestres de criteris d'observació de l'alumnat, orientant-los sobre la utilització i la sistematització d'instruments d'observació diversos.
- Utilització de proves psicopedagògiques.
- Realització d'entrevistes familiars per a la recollida d'informacions d'interès.
- Delimitació de les possibilitats educatives de l'estudiant i les seves possibilitats d'aprenentatge.
- Facilitació d'orientacions a l'escola i a la família.

### **Elaboració del programa de desenvolupament individual (PDI) i seguiment**

- En que s'havia de basar el PDI i quins elements havia d'incloure (objectius, criteris d'avaluació, activitats).
- De qui era competència la seva elaboració i el rol de l'EAP.
- La necessitat de realitzar-ne periòdicament noves valoracions per constatar-ne l'evolució i modificar allò que fos convenient.

### **L'orientació escolar i vocacional**

- Definia aquesta orientació com un procés dirigit al desenvolupament harmònic de l'infant.
- Delimitava el rol de l'EAP a l'actuació de suport al tutor o tutora i a les famílies, i a la coordinació amb els serveis i les institucions de la comunitat en finalitzar l'ensenyament obligatori.

### **Assessorament al professorat**

- Proporcionar als docents recursos i habilitats per respondre als requeriments bàsics i urgents de la seva tasca.
- Aportar-li elements per analitzar la interdependència entre el seu treball i el comportament de l'alumnat.
- Assessorar-lo sobre mètodes i estratègies didàctiques.
- Participar activament en la formació permanent del professorat, ja sigui en l'organització o bé en la docència.

### **Contribució a la realització del disseny del quadre de necessitats del sector**

- Identificació de necessitats.
- Valoració de l'aprofitament dels recursos existents.
- Elaboració de propostes i comunicació als organismes pertinents.

**Figura 5.2** Funcions de l'EAP segons la resolució de la DGEP.

Aquest recull de funcions, moltes vigents encara en l'actualitat, tal i com veurem en l'apartat 5.7, emfatitzaven aspectes que deixaven entreveure canvis conceptuals importants respecte als equips predecessors, destacant-ne el rol del professional de l'EAP com a agent de renovació pedagògica.

L'any 1985, es va incrementar la dotació de psicopedagogs, per poder seguir atenent les necessitats educatives especials a l'àmbit de parvulari, educació primària i educació especial i també amb la finalitat de donar suport als centres de formació professional, estenent així la seva atenció fins més enllà de l'escolarització obligatòria, el que va suposar un increment significatiu en la xifra de professionals de l'EAP, entre psicòlegs i treballadors socials.

Amb els anys, l'EAP com a servei d'assessorament, va haver d'anar trobant i definit el seu lloc i redefinint les seves funcions fins el model actual. Són diversos els autors (Lago i Onrubia, 2008; Fullan, 2002) que reforcen la figura dels equips d'assessorament extern com a agents promotores de canvi i millora de la qualitat educativa. Aquest camí ha suposat un canvi en la orientació i el model d'intervenció, en les funcions encomanades, i també en el seu paper dins els centre escolars, convertint-se en el referents en l'atenció a la diversitat.

#### **Idees clau**

Els EAP's, creats l'any 1981, són equips interdisciplinaris que tenen com a principal finalitat assessorar els centres educatius en les mesures d'atenció a la diversitat.

### **5.3 Definició dels EAP**

Els EAP's són un servei educatiu de caràcter públic que treballa com a equip multidisciplinari en l'avaluació, seguiment i orientació de l'alumnat. Segons el Departament d'Ensenyament, la seva finalitat és donar suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies.

Desenvolupen les seves actuacions en els centres educatius tant públics, com privats-concertats i en el seu entorn amb estreta col·laboració amb els altres serveis especialitzats i professionals del sector (veure el punt 4.2.2.2.1 del capítol 4: Serveis Educatius Externs).

Els destinataris dels serveis de l'EAP són els centres educatius, els equips directius, el professorat i altres professionals implicats en l'atenció a l'alumnat amb dificultats o amb necessitats educatives especials, l'alumnat i les seves famílies. Tot i que no es tracta d'un servei d'atenció directa a les demandes de les famílies, s'atenen les seves consultes per a proporcionar-los informació i orientacions sobre les necessitats educatives que pugui presentar el seu fill o informar-los sobre serveis o recursos de la zona que poden necessitar.

## 5.4 Àmbit d'actuació

Els EAP, tal i com hem vist en el capítol anterior, formen part dels serveis educatius de zona (SEZ) conjuntament amb els centres de recursos pedagògics (CRP) i els equips d'assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC).

Els EAP, com equips integrats en el servei educatiu de zona (SEZ) actuen territorialment, ja que depenen dels Serveis Territorials, i sectorialment atenent tots els centres educatius d'un àmbit territorial generalment comarcal (en el cas de Girona), municipal o un districte (en el cas de Barcelona). És un servei itinerant i estan integrats en el sistema educatiu públic i depenen dels serveis territorials del seu territori.

En aquests moments hi ha 79 EAP (segons dades disponibles a la web del Departament d'Ensenyament) que cobreixen l'atenció a tot Catalunya. Volem destacar l'aportació de Domènech, S. en un article publicat l'any 2003 en el que afirmava: *“de la trentena de professionals del començament s'ha arribat a la xifra actual aproximada d'uns quatre-cents cinquanta psicopedagogs i assistents socials, repartits en un total de setanta-nou equips d'assessorament i orientació psicopedagògica”*, el que demostra la necessitat de creació d'aquests serveis i consegüentment la ràpida expansió que van tenir en els seus orígens.



Els 79 equips estan distribuïts en les nou delegacions territorials d'ensenyament: Baix Llobregat, Catalunya Central, Terres de l'Ebre, Maresme-Vallès Oriental, Vallès Occidental, Barcelona comarques, Girona, Lleida, Tarragona i el Consorci d'Educació de Barcelona. En funció del nombre de població a la que han de donar resposta, l'extensió territorial varia, així doncs, hi ha EAP's que només atenen una zona determinada de la ciutat de Barcelona, com el de Sants-Montjuïc, el d'Horta-Guinardó; EAP's que atenen a totes les escoles d'una mateixa ciutat, i altres EAP's d'àmbit comarcal, com el del Baix Empordà o el del Ripollès.

Cada professional atén diversos centres educatius d'una zona concreta i es desplaça als centres amb els que té un Pla d'actuació, generalment amb una periodicitat aproximada setmanal en els centres públics. Per aquest motiu els professionals de l'EAP han de tenir la capacitat d'adequar-se a les necessitats específiques del context en el que intervenen. Pel que fa als centres concertats són atesos a partir de les demandes del centre i/o de la Inspecció d'Educació, tenint en compte els recursos d'orientació educativa de cada centre, ja que hi ha forces centres concertats que ja disposen del seu propi equip d'intervenció psicopedagògica i per tant, les demandes són puntuals.

En l'actualitat els equips estan formats per:

- Docents d'ensenyament secundari amb l'especialitat de psicologia i pedagogia.
- Treballadors/es socials.
- També hi ha assignats fisioterapeutes.

Cal destacar que tot i que les xifres d'infants escolaritzats a Catalunya es va incrementant any rere any i consegüentment el nombre d'infants que presenten NEE, el nombre d'EAP's s'ha mantingut força estable ens els darrers anys. Indubtablement, aquest estancament, dificulta el desenvolupament de les seves funcions per la manca de recursos personals vinculat amb la capacitat de poder disposar de temps per dedicar a la innovació pedagògica, a l'assessorament i a la reflexió de la pràctica docent.

## 5.5 Model d'intervenció

Les funcions que han anat desenvolupant els diversos serveis d'assessorament existents i els canvis fonamentats per les diferents lleis d'educació respecte a les diverses formes d'entendre i atendre la diversitat, han promogut canvis importants pel que fa a l'enfocament de la intervenció psicopedagògica.

Actualment els models que prevalen en l'orientació i assessorament psicopedagògic, seguint Monereo (2003) o Bisquerra (1998) és poden agrupar en:

- L'enfocament clínic: el model assistencial. Aquest enfocament es caracteritza per dur a terme una atenció individualitzada, puntual i externa, tal i com podem observar en la figura 5.3 . La finalitat de la intervenció és reeducar o rehabilitar el dèficit que presenta l'alumne, per tant la intervenció és reactiva.
- L'enfocament humanista: el model de consulta. Considera que la personalitat està formada pel pla instintiu, l'afectiu i l'intel·lectual i que la conducta desajustada sorgeix quan es produeixen incongruències entre els sentiments i necessitat internes de seguretat. L'origen d'aquests conflictes és individual i respon a uns sentiments frustrats d'autorealització que són els causants d'una mala adaptació i d'un baix rendiment escolar. L'atenció és generalment individualitzada. La finalitat de la intervenció és ajudar a l'alumne a prendre consciència de si mateix i de la influència que exerceix l'entorn sobre la seva conducta.
- L'enfocament conductista: el model consultiu o prescriptiu d'assessorament. Aquest model es basa en afavorir l'èxit continu en les respostes de l'alumne a fi que li proporcionin reforç i eviti al màxim la producció d'errors, font de desmotivació i extinció de conductes pertinents. Aquest model està fortament relacionat amb el concepte d'individualització. L'assessor ofereix suport tècnic als professors amb una finalitat bàsicament correctiva, que consisteix en modificar la conducta desajustada o ineficaç de l'alumne a partir de les conseqüències que l'alumne rep l'alumne en funció de l'adequació o no de les seves respostes.
- L'enfocament educacional constructivista: model col·laboratiu que expliquem més detalladament a continuació.

Tots els autors consultats Clariana (2003), Sánchez (2000), Lago i Onrubia (2008) o Solé i Martín (2011) aproven i validen el canvi d'enfocament en l'àmbit de l'assessorament

educatiu, existint entre els professionals de l'educació un ampli consens en favor de l'enfocament constructivista. Amb els anys s'ha passat d'entendre la intervenció psicopedagògica des d'un enfocament mèdic/clínic, basat principalment en l'atenció individualitzada i el diagnòstic, a un enfocament psicopedagògic d'orientació sistèmica on les mesures adoptades no van adreçades únicament a l'alumne, sinó al context educatiu en general, el que suposa un canvi important tant terminològic, com conceptual.

En la figura 5.3, extreta de Rus i Justícia (1996), podem observar les principals implicacions d'aquests canvis:

ENFOCAMENT MÈDIC	ENFOCAMENT PSICOPEDAGÒGIC
Terapèutic, intervén a posteriori	Preventiu, intervén a priori
Se centra en l'alumne afectat	Se centra en la situació i en totes les persones i variables que hi intervenen- el centre, la metodologia, el currículum, els professors i els alumnes
Actua sota demanda	Actua per programes
Actua fora del centre escolar	Actua en el centre escolar
Ajusta l'alumne al sistema	Ajusta el sistema a l'alumne

**Figura 5.3** Canvi d'enfocament en el model d'intervenció

Així doncs, el model actual, que dóna lloc al model de col·laboració es fonamenta en una concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge escolar. Aquest canvi d'enfocament implica entendre la intervenció psicopedagògica com un procés integrador i integral.

El nou plantejament suposa deixar d'interpretar les dificultats d'aprenentatge com a una causa interna de l'alumne que les pateix, i per tant cal entendre que les mesures adoptades no estan encaminades a incidir únicament en l'alumnat sinó en el context educatiu en general. En aquest sentit cal considerar els EAP's com a equips d'assessorament que han de ser motors de canvi no només personal, sinó també institucional i per a generar aquests canvis cal un esforç sostingut i continuat, no accions puntuals, individuals i intensives, tal i com apunten Monereo (2003) o Solé (1998).

Implícitament, també es generen canvis en la temporalitat en què es porta a terme l'acció, passant d'un model que inicia la intervenció quan la necessitat o dificultat ja ha

aparegut de forma visible i situant-se, per tant, en una visió correctiva de la intervenció a un altre que promou la intervenció com a mesura preventiva sobre totes les persones i variables implicades en el procés. També cal tenir present que, així com en el model clínic la intervenció anava adreçada únicament a l'alumne, en el nou enfocament els àmbits d'intervenció són múltiples i s'intervé sobre tot en un sistema i sobre cadascun dels agents implicats en aquest sistema, així com en les relacions que s'estableixen entre ells, situant-se en un enfocament sistèmic. Giné (1997:2) ja assenyalava: "No n'hi ha prou d'identificar les possibles variables que poden ajudar a explicar el problema, sinó que la solució passa també per modificar les condicions de l'entorn de forma que incideixin favorablement en el progrés dels alumnes".

Aquest canvi d'enfocament està clarament compartit i consensuat pels professionals del camp de la psicopedagogia i respon al model que el Departament d'Ensenyament atribueix als EAP's.

Per acabar aquest apartat volem destacar els principis que segons Lago y Onrubia (2008) orienten la intervenció psicopedagògica i que pensem ofereixen una visió global i integrada del model d'assessorament actual:

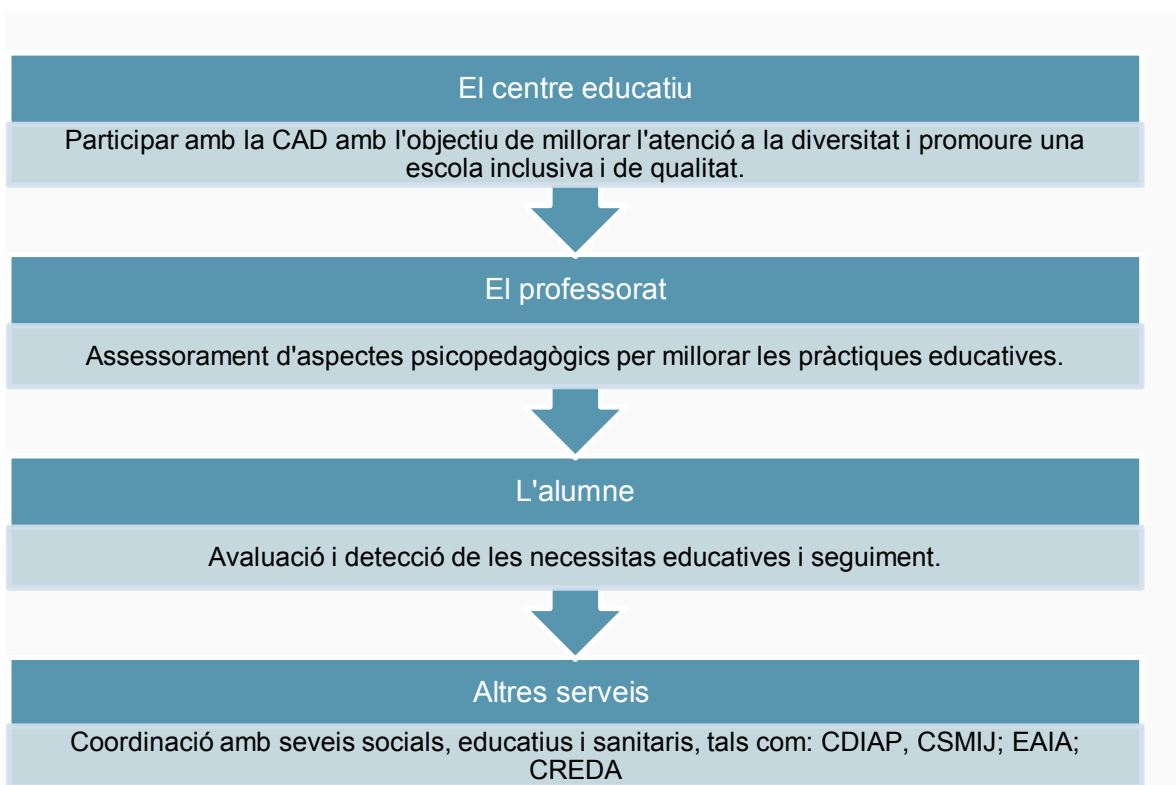
- *Una concepció sociocultural del desenvolupament*, que contempla les múltiples relacions entre els processos de desenvolupament, aprenentatge, educació, etc.
- *Un model socioconstructivista de l'aprenentatge*. Basat en els principis del constructivisme que assenyalen que el desenvolupament i l'aprenentatge són el resultat d'un procés de construcció conjunt.
- *Una visió sistèmica de la pràctica i de les institucions educatives*, que analitza l'escola en tant que sistema, i per tant s'interessa per les relacions i interaccions entre els diferents components.
- *Una concepció interaccionista de les diferències individuals*, que afirma que el que un alumne pot aprendre no només depèn de les seves característiques personals, sinó també de les ajudes i suports que rep i de l'adequació d'aquestes a les seves necessitats.
- *Una visió inclusiva de l'escola*, que pretén transformar els centres en espais inclusius on tots els alumnes hi tinguin cabuda.

## 5.6 Objectius de l'EAP

Els objectius generals dels EAP's són:

- Identificar i avaluar les necessitats educatives especials de l'alumnat i fer la proposta d'escolarització, en col·laboració amb els serveis educatius específics quan s'escaigui.
- Assessorar el professorat i les famílies en la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, en col·laboració amb els docents especialitzats i els serveis educatius específics.
- Assessorar els equips docents, l'alumnat i les famílies sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional.
- Donar suport als centres educatius en la millora de l'atenció a la diversitat i la inclusió.
- Col·laborar conjuntament amb els altres equips del servei educatiu de zona i els específics per tal de promoure activitats d'intercanvi i de formació del professorat.
- Col·laborar amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.

Basant-nos en el model d'intervenció i en els objectius exposats podem afirmar que l'EAP intervé a diferents nivells, tal i com representem a la figura 5.4.



5.4 Nivells d'intervenció de l'EAP

## 5.7 Funcions

Els EAP's intervenen segons un pla d'actuació establert que contempla diversos moments on el desenvolupament de les seves funcions pren una rellevant importància, seguint Domènech (2003) i Securún (2000) descrivim les funcions que els hi són atribuïdes:

**a) Inici de l'escolarització.** Abans del període d'inscripció, els EAP's visiten les escoles bressol i/o s'entrevisten amb les famílies que no tenen els fills escolaritzats en una llar d'infants, per poder detectar possibles casos d'infants amb necessitats específiques.

Amb aquesta mateixa finalitat es coordinen amb els CDIAP per tal de fer el traspàs d'informació dels infants que estan essent atesos en aquests serveis perquè presenten alguna dificultat específica.

El fet de poder conèixer els infants prèviament a la seva escolarització i poder fer-ne una primera diagnosi permet d'una banda elaborar els dictàmens per als infants amb necessitats educatives permanents, i d'altra banda, orientar les famílies en la tria de centre i adequar la resposta educativa.

Quan es detecta que un infant presenta NE permanents, l'EAP elabora el dictamen d'escolarització. El dictamen és un informe tècnic previ a la matrícula dels alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials. La finalitat d'aquest informe és aportar informació a la Inspecció Educativa i al Delegat Territorial d'Ensenyament perquè aquest resolgui la matrícula de l'infant. És valora també si l'infant pot ser atès en un centre ordinari o si per les dificultats que presenta ha de ser escolaritzat en un centre d'educació especial o es concreten el tipus d'ajuts i suports que necessitarà per a poder integrar-se en el context escolar ordinari.

El dictamen ha d'incloure dades referents a:

- Dades escolars i mèdiques d'interès.
- La valoració psicopedagògica de les necessitats de l'alumne.
- L'estimació dels ajuts que pot necessitar.
- La proposta d'escolarització i orientacions per a l'escolarització.
- L'opció expressada pels pares.

Per tal d'unificar criteris a l'hora d'identificar el tipus de dificultat que presenta l'alumne, el Departament d'Ensenyament estableix els motius susceptibles d'elaborar el dictamen, ja sigui pel reconeixement de la dificultat, com per realitzar la proposta d'escolarització. Tot i que aquesta classificació ha anat variant amb els anys, actualment els motius que consten són els que exposem a continuació:

- Discapacitat motriu, psíquica o sensorial.
- Alteracions greus de conducta.
- Trastorns general del Desenvolupament (TGD).
- Altres alteracions greus de personalitat.
- Alteracions greus d'aprenentatge.

En el moment previ a l'inici de curs, l'EAP també col·labora assessorant els tutors en el Pla d'Acollida per a tots els infants, amb l'objectiu d'impulsar actuacions encaminades a aconseguir una millor adaptació dels alumnes a l'entorn escolar, especialment els que presenten NEE.

**b) En qualsevol moment de l'etapa educativa d'EI, EP o d'ESO, les funcions que li són atribuïdes són:**

- Identificació i avaluació de NEE en col·laboració amb els mestres, professors, especialistes i serveis específics.
- Col·laboració en l'elaboració i seguiment dels diversos tipus d'adaptacions del currículum que puguin necessitar els i les alumnes.
- Assessorament als equips docents pel que fa a aspectes psicopedagògics i atenció a la diversitat de necessitats de l'alumnat.
- Assessorament a l'alumnat i a les famílies sobre aspectes d'orientació personal, acadèmica i professional.
- Col·laboració amb els serveis socials i sanitaris de l'àmbit territorial d'actuació, per tal d'oferir una atenció coordinada als alumnes i famílies que ho necessitin.
- Aportació de suport i criteris tècnics psicopedagògics a altres òrgans de l'Administració educativa.
- Altres tasques que els atribueixi el Departament d'Ensenyament; és a dir, atendre com a servei públic les necessitats que l'Administració decideixi.

Cal dir que si les NEE d'un alumne es detecten quan aquest està cursant l'EI, EP o l'ESO, l'EAP ha d'elaborar el dictamen d'escolarització indicant que aquest alumne presenta NEE permanents i/o proposant, si s'escau el canvi en la proposta d'escolarització. En aquests casos el dictamen compleix amb la funció de reconeixement de les NEE de l'alumne i la d'informar al Departament d'Ensenyament.

**c) En els canvis d'etapa:** En aquest període l'EAP té com a funció principal promoure un seguit d'actuacions encaminades a facilitar el pas d'una etapa a una altra, garantint l'ajustament de la resposta educativa. Un dels canvis més importants és el pas de primària a secundària ja que a nivell públic és més habitual que hi hagi canvis de centre, per tant, la seva funció és que aquesta transició sigui el més coordinada possible i es mantinguin els plans establerts en l'etapa anterior, adaptant-se al nou context. (Sanlorien, 2000).

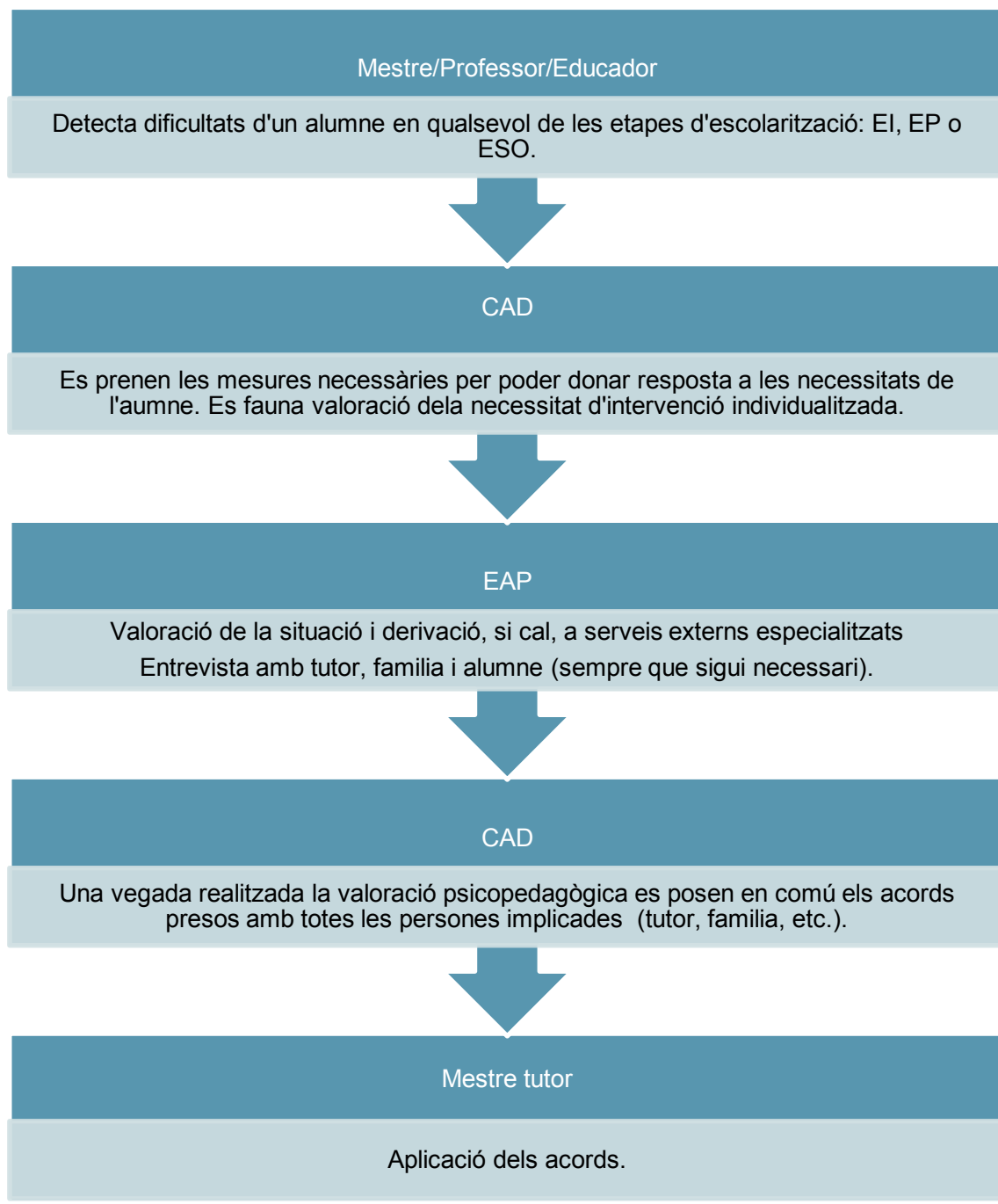
### Idees clau

Els objectius principals de l'EAP rau en identificar i avaluar les NEE de l'alumnat i assessorar al professorat i les famílies en la resposta educativa a aquests alumnes. Així com donar suport en tot el referent a l'atenció a la diversitat. Les funcions de l'EAP tenen una especial rellevància en: l'inici de l'escolarització per a la detecció de possibles NEE, al llarg de l'escolarització d'un alumne amb NEE per fer-ne el seguiment i en els canvis d'etapa per adequar i ajustar la resposta educativa a la nova etapa.

## 5.8 Accés a l'EAP

L'accés al servei s'inicia a partir de demandes dels centres educatius, del procés d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials o en la coordinació amb altres serveis de la zona. Cal dir que l'EAP també atén consultes de famílies, però s'intenta que les demanda d'intervenció es formalitzin sempre que sigui possible a través del centre educatiu i més concretament de la CAD o del responsable d'atenció a la diversitat en els centres on no hi ha CAD. El procediment que es segueix a partir de la demanda és el següent:





**Figura 5.5** Procediment d'inici d'intervenció de l'EAP

La CAD, amb la col·laboració de l'EAP, ha de fer el seguiment de l'alumne, especialment d'aquells que presenten dificultats més greus o permanents, per valorar si les decisions i els acords presos estan donant resposta a les necessitats de l'alumne.

## 5.9 Causes que determinen les necessitats d'intervenció.

Quan l'EAP intervé per a fer la valoració d'un alumne la informació queda registrada en un expedient. En aquest expedient es recullen totes les dades significatives de les intervencions i actuacions que es van portant a terme i de les decisions preses i acordades. S'hi registren també les informacions més importants o rellevants de les entrevistes amb les famílies, aportacions dels tutors, proves realitzades, resultats de la valoració, proposta d'intervenció, còpia del PI, còpia del dictamen, etc.

Aquests expedients són custodiats per l'EAP, així doncs, si un alumne canvia de centre o de població i això suposa tenir de referència un altre EAP, el seu expedient és traslladat a l'EAP corresponent del nou centre, vetllant així per donar una continuïtat a la intervenció iniciada, a l'hora que poder fer un traspàs de la informació.

A nivell del Departament d'Ensenyament els EAP's disposen d'una classificació interna en funció de les característiques de l'alumnat. Aquesta classificació suposa 5 grups diferenciats (A, B, C, D, E) que exposem a continuació:

A: Aquells alumnes que presenten NE especials permanents i que per tant disposen d'un dictamen d'escolarització.

B: Alumnes amb altes capacitats.

C: Alumnes amb NEE derivades de la situació sociofamiliar.

D: Alumnes amb NEE sense dictamen d'escolarització.

E: Alumnes d'incorporació tardana.

Cal concretar, que els EAP's fan el seguiment principalment dels alumnes del grup A, ja que són aquells que presenten més necessitats al llarg de l'escolarització.

Els alumnes del grup B generalment són derivats a serveis externs per fer la valoració d'altres capacitats i posteriorment s'elabora el PI. L'EAP assessora a l'escola amb totes aquelles mesures organitzatives o específiques que puguin ajudar a satisfer les necessitats dels alumnes d'aquest grup. És també l'EAP qui fa la proposta d'acceleració al departament, és a dir, de promocionar l'alumne a un curs superior al que li correspondria segons l'edat cronològica.

Els alumnes del grup C són aquells alumnes que presenten NEE derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides i amb risc d'exclusió social. En aquests casos el treballador social de l'EAP hi juga un paper important.

Els alumnes del grup D són aquells que requereixen suports generals o ordinaris, com adaptacions curriculars no significatives que són dissenyades pels propis tutors. Generalment les mesures preses en aquests casos són les que el centre posa a disposició de tots els alumnes en resposta a l'atenció a la diversitat.

El Departament d'Ensenyament considera els alumnes d'incorporació tardana aquells que, provinents d'una realitat cultural i sociolingüística diferent a la nostra, s'incorporen al sistema educatiu de Catalunya en un moment posterior a l'inici de l'educació primària i, per desconeixement de la llengua i/o per una insuficient escolarització prèvia, tenen greus dificultats per seguir amb normalitat els aprenentatges.

Per acabar, concretar que l'EAP atén als alumnes en funció de les NEE que acabem de descriure. En qualsevol dels 5 grups citats i pot haver infants adoptats, als que es considera generalment segons pel tipus de NEE que presenten i no pel fet de ser adoptats. És a dir, el Departament d'Ensenyament no contempla l'adopció com una situació d'excepció que requereixi una atenció específica o diferenciada.

### **Idees clau**

L'EAP intervé a demanda del centre educatiu o de la família.

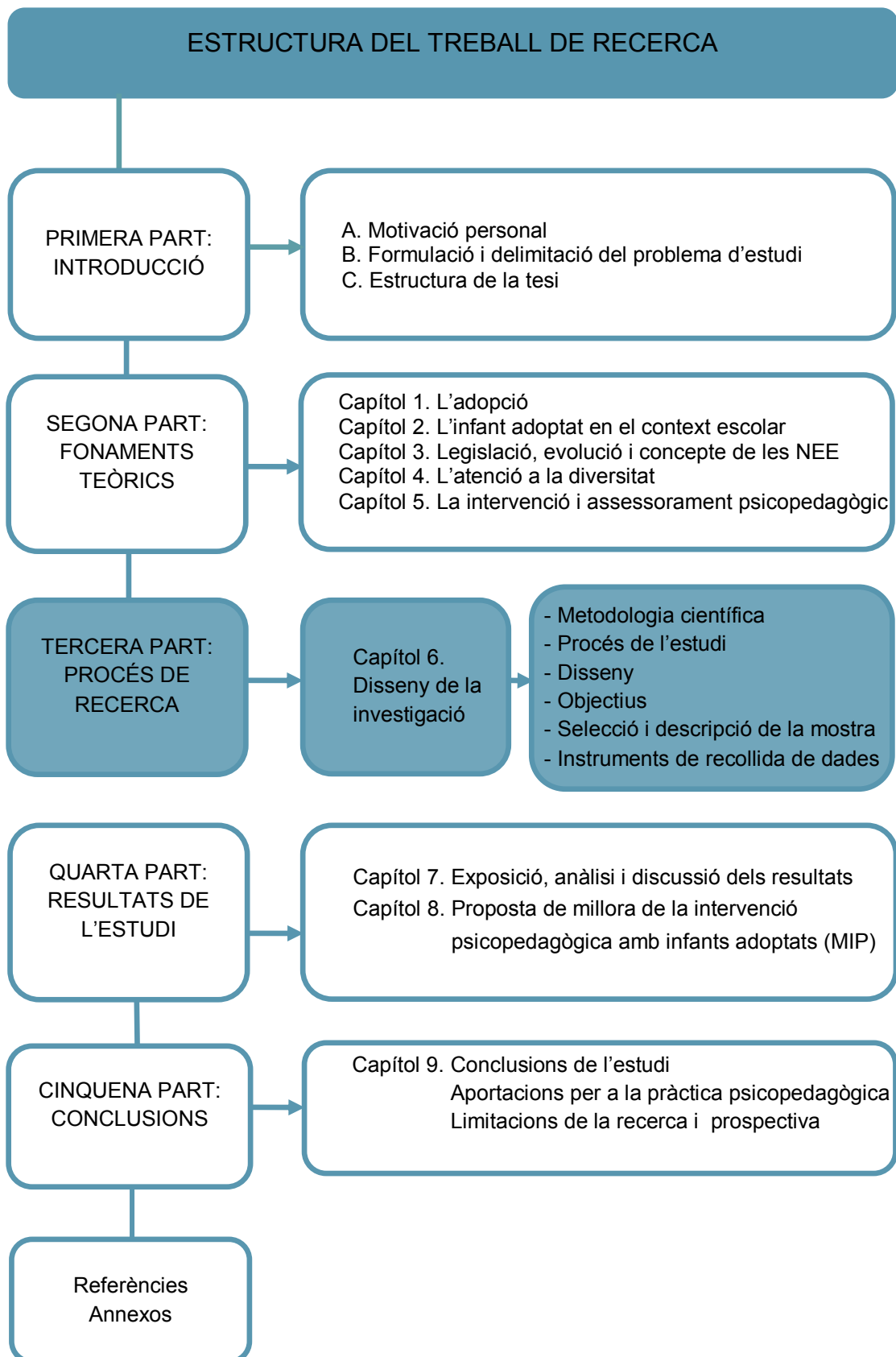
El Departament d'Ensenyament disposa d'una classificació interna en funció de les NEE de l'alumne diferenciant 5 grups: alumnes amb NE especials permanents, alumnes amb altres capacitats, alumnes amb NEE derivades de la situació sociofamiliar, alumnes amb NEE sense dictamen d'escolarització, alumnes d'incorporació tardana.



## TERCERA PART: PROCÉS DE RECERCA

---









## CAPITOL 6. PROCÉS I DISSENY DE LA RECERCA

---

Els anteriors capítols han estat un recorregut per les diverses fonts d'informació que ens han permès endinsar-nos en el coneixement teòric sobre el fet adoptiu i les NEE en el context escolar. Aquest marc teòric és el que ha de guiar la nostra investigació per tal de poder conèixer i estudiar les NEE dels alumnes adoptats que estan cursant l'educació infantil, l'educació primària o l'educació secundària obligatòria i també l'experiència dels psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs dels EAP's que els han atès i que n'han fet el seguiment al llarg de la seva escolarització.

A continuació, exposem els trets fonamentals de la investigació, quant a la metodologia científica, el procés seguit per dur a terme la recerca i els objectius plantejats. Concretament i presentem el disseny de la investigació, els instruments utilitzats per a la recollida d'informació i el camí que hem seguit fins a l'obtenció de les dades. Posteriorment, descrivim les principals característiques de les dues mostres participants a l'estudi.

### 6.1 Consideracions sobre la metodologia científica

En el camp educatiu i de treball amb les persones es donen situacions complexes que no permeten la sistematització. És per aquest motiu que aquest treball de recerca s'emmarca en un paradigma interpretatiu, ja que plantejarem un treball al voltant dels conceptes de comprensió enfront de plantejaments lligats a explicació, predicció i control més propis del paradigma positivista. Aquest paradigma parteix de la creença, segons Solà (2009), que les interpretacions subjectives dels participants són constituents de la ciència i que, per tant, la realitat és dinàmica i múltiple.

Pel que fa al disseny de la recerca correspon a un disseny no experimental o ex-post-facto, ja que l'investigador no té control sobre les variables independents perquè ja s'han donat o perquè no són manipulables. Aquests dissenys distingeixen tres subtipus (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1996): mètodes comparatius, mètodes descriptius i mètodes correlacionals.

La complexitat inherent al tema que ens disposem a investigar fa que optem pels mètodes descriptius, ja que la nostra investigació s'orienta a descriure i estudiar les NEE dels alumnes adoptats i també l'experiència dels professionals de l'EAP respecte a la intervenció amb aquests infants. Aquest mètode ens permet seguint Sabariego i Bisquerra (2004), la dualitat entre l'enfocament quantitatiu i el qualitatiu i valorem aquest pluralisme metodològic com a l'opció més adequada, ja que els objectius de la nostra recerca es basen, principalment, en la descripció i anàlisi.

Proposem utilitzar la metodologia quantitativa i qualitativa atenent a les dades amb les que treballem i perquè la complementarietat d'ambdós mètodes és més eficaç per aconseguir rigor i significativitat. També perquè respon amb coherència al nostre problema d'investigació i als objectius proposats i, a més a més, com afirmen Miles i Huberman (1994), aquest enfocament integrador és per si mateix una forma de validació, perquè actua com a triangulació metodològica i de dades.

El mètode quantitatiu ens permetrà definir aquells aspectes observables i susceptibles de quantificació. Així doncs, per a estudiar les NEE dels alumnes adoptats realitzarem un tractament quantitatiu de les dades.

El mètode qualitatiu ens permetrà adquirir coneixement i poder-lo analitzar a partir d'endinsar-nos en la realitat, el diàleg, la comprensió i compartir experiències amb els propis professionals dels EAP's, que ens han de permetre entendre millor la realitat que estem investigant.

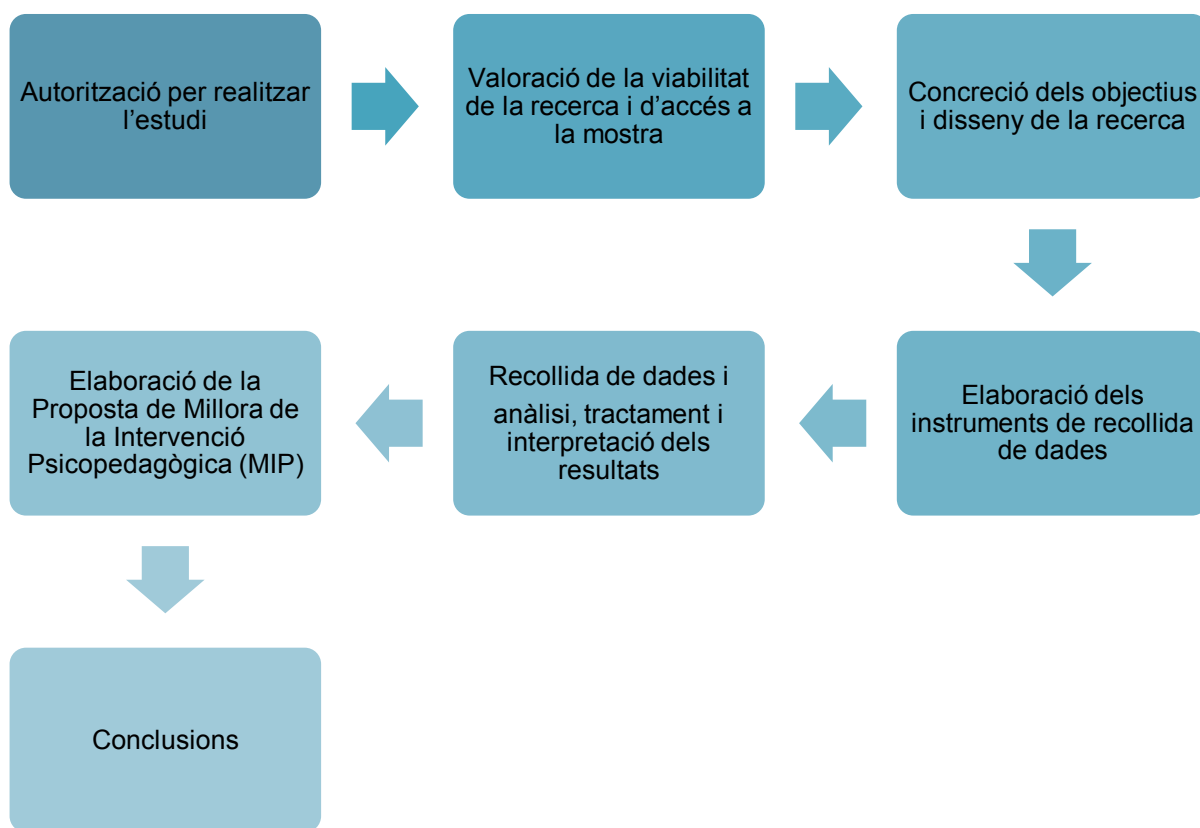
Respecte a la forma de realitzar la investigació ens centrem en la perspectiva constructivista (Marshall i Rossman, 2006). Aquesta perspectiva és inductiva perquè les interpretacions i categories es van construint a partir de la informació obtinguda i no partim de teories o hipòtesis prèvies.

Per Arnal et al. (1996), la perspectiva constructivista té també la finalitat de desenvolupar construccions compartides de la realitat que aportin llum a un context particular i proporcionin hipòtesis de treball per a posteriors recerques. Des d'aquesta perspectiva volem remarcar la idea que considerem aquesta investigació com una part d'un conjunt de recerques que donen resposta a un mateix fenomen que pot ser estudiat des de diferents disciplines o perspectives, entenent que des de ja fa uns anys i fins a l'actualitat les investigacions tendeixen a no ser considerades com un tot (Arnal et al., 1996). Aquesta afirmació la fem tenint en compte que aquesta tesi, donada la seva complexitat per obtenir i analitzar les dades, es centra únicament en les aportacions i mesures que es

prenen a nivell psicopedagògic i som conscients que podríem anar molt més enllà considerant també les aportacions dels mestres i professors per analitzar en la seva globalitat la intervenció, tanmateix deixem aquesta possibilitat oberta per poder seguir aprofundint i ampliant el nostre coneixement en futures investigacions.

## 6.2 Procés de la recerca

En aquest apartat descrivim el procés seguit per poder dur a terme la recerca. En la figura 6.1 presentem un esquema on es mostren les diferents fases que s'expliquen a continuació amb més detall.



**Figura 6.1** Procés seguit per dur a terme la recerca

En una primera fase, de caire més burocràtic, el grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna, al qual pertanyo, va fer arribar una carta a la directora de l'ICAA, comunicant la nostra intenció de realitzar l'estudi. L'ICAA ens va oferir en tot moment el seu suport i es va adreçar al Serveis Territorials de Girona del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sol·licitant la seva col·laboració per dur a terme la investigació, plantejant breument el tema d'estudi. (Veure annex 1).

La zona geogràfica escollida, Girona, respon únicament a interessos de la investigadora per proximitat i facilitat d'accés a la mostra.

Quan vàrem obtenir l'aprovació per part del Departament d'Ensenyament vàrem fer una primera valoració de la viabilitat de la recerca i de l'accés a la mostra, entrevistant-nos amb el coordinador de Serveis Territorials de Diversitat i Orientació a la Inspecció d'Ensenyament, qui va considerar la rellevància del tema i ens va oferir el seu suport, facilitant-nos l'accés i coordinació amb els diferents EAP's de la província de Girona.

A partir d'aquí vàrem poder concretar els objectius plantejats i posar en pràctica un pla de treball per a la definició de la mostra poblacional (veure punt 6.5) i l'elaboració dels instruments de recollida de dades (veure punt 6.6).

A continuació vàrem procedir a la recollida de dades i en vam analitzar els resultats.

L'anàlisi dels resultats ens va permetre desenvolupar una proposta que recull alguns aspectes de millora de la intervenció psicopedagògica i la qualitat de l'atenció a les necessitats educatives dels infants adoptats en el context escolar (MIP, d'ara endavant). Finalment, vàrem elaborar les conclusions de la recerca, així com una reflexió entorn les aportacions i limitacions de l'estudi.

### 6.3 Disseny de la recerca

La consecució de la finalitat de la nostra recerca, millorar l'atenció i intervenció psicopedagògica amb els infants adoptats, requereix per a la seva millor comprensió que prèviament a la definició dels objectius específics, presentem les dues fases referents al desenvolupament de la investigació, que tot i que diferenciades per les mostres utilitzades, s'unifiquen i complementen per aportar-nos coneixement sobre el tema que ens disposem a investigar.

En la figura 6.2 presentem el disseny de la recerca on es pot veure l'objectiu general de cadascuna d'aquestes fases, així com la mostra i els instruments utilitzats.

La primera fase fa referència a la descripció de les NEE que presenten els infants adoptats en el context escolar, mentre que la segona ens permet conèixer l'experiència dels professionals de l'EAP, quant a l'atenció a aquests alumnes.

Els resultats d'aquestes dues fases ens han de servir de referència i orientació per a la consecució d'un tercer objectiu general: elaborar una proposta que permeti millorar l'atenció a l'alumnat adoptat en el context escolar, especialment d'aquells que presenten NEE (3a fase).

A continuació presentem la figura 6.2 on exposem el disseny de la recerca:

	1a FASE	2a FASE	3a FASE
OBJECTIUS	1. Descriure i categoritzar les necessitats educatives dels infants adoptats atesos per els EAP's de la província de Girona, així com les mesures que es prenen per donar resposta a aquestes necessitats	2. Conèixer l'experiència dels professionals de l'EAP quant a la intervenció en l'entorn escolar amb els infants adoptats	Objectiu 3. Proposta de millora de la intervenció psicopedagògica cap a l'alumnat adoptat (MIP)
MOSTRA	108 casos d'infants adoptats que han estat atesos pels EAP's de la província de Girona	15 professionals de l'EAP	
INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	Fitxa d'enregistrament per a la recollida d'informació	Entrevista semiestructurada	
ANÀLISI DE DADES	Quantitativa	Qualitativa	
CONCLUSIONS			

Figura 6.2 Disseny de la recerca

Volem concretar, donat que és el nostre focus d'estudi, que quan ens referim a necessitats educatives específiques (NEE) al·ludim, tal i com exposàvem en el capítol 5 (apartat 5.9) a aquells alumnes que han requerit la intervenció de l'EAP per algun dels següents motius:

- A: alumnes que presenten NE especials permanents, tals com discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, trastorns greus de personalitat o de conducta o malalties degeneratives greus, i que, per tant, disposen d'un dictamen d'escolarització.
- B: alumnes amb altes capacitats
- C: alumnes amb NEE, tals com trastorns de l'aprenentatge, trastorn per dèficit d'atenció, etc. que generalment no tenen dictamen d'escolarització, tot i que si és necessari es proposen mesures específiques per tal de facilitar el seu accés al currículum.
- D: alumnes amb NEE derivades de la situació sociofamiliar, tals com situacions socioeconòmiques especialment desafavorides.
- E: alumnes d'incorporació tardana, és a dir, que comencen l'escola a Catalunya més tard dels sis anys, usualment provinents de la immigració i amb desconeixement dels idiomes vehiculars de l'escola.

Finalment, afegir que quan parlem dels professionals de l'EAP ens referim als professionals que porten a terme la intervenció psicopedagògica sobre els aspectes educatius i que són els psicòlegs, psicopedagogs o pedagogs. No hem considerat els altres perfils professionals (treballador social i fisioterapeuta) ja que les funcions que tenen atribuïdes no són el nostre objecte d'estudi.

## 6.4 Objectius plantejats

La complexitat de l'objectiu principal requereix una formulació més explícita dels objectius generals, que integrats en les dues fases abans indicades, ens faran de guia en l'acció investigadora d'aquesta tesi.

Val a dir que la nostra intenció no és avaluar la tasca que desenvolupen els EAP's quant a l'atenció amb els infants adoptats, o identificar si aquests alumnes presenten més problemes en l'àmbit educatiu que els seus homòlegs no adoptats, sinó que la nostra

pretensió és totalment constructiva i té com a principal finalitat poder entendre i atendre millor a aquests infants en el context escolar, tenint present les seves característiques particulars i oferint respostes adequades a aquells que presenten necessitats educatives.

Així doncs la nostra pretensió en aquesta investigació es concreta en:

### **Objectiu principal:**

**- Millorar l'atenció a l'alumnat adoptat en el context escolar, especialment d'aquells que presenten NEE.**

Per a l'assoliment d'aquest objectiu ens plantejem tres objectius generals que contribuiran a l'assoliment de l'objectiu principal:

### **Objectius generals:**

#### Objectiu 1

- Descriure i categoritzar les necessitats educatives específiques dels infants adoptats atesos pels EAP's de la província de Girona, així com les mesures específiques que es prenen, per donar resposta a les necessitats educatives que presenten aquests alumnes.

#### Objectiu 2

- Conèixer l'experiència dels professionals de l'EAP quant a la intervenció en l'entorn escolar amb els infants adoptats.

#### Objectiu 3

- Elaborar una proposta de millora que permeti als professionals de l'educació millorar la qualitat de la seva intervenció cap a l'alumnat adoptat.



### Objectius específics:

Pel que fa a l'**Objectiu 1** i a partir de la informació recollida, ens formulem respecte a les necessitats educatives dels infants adoptats, els objectius específics següents:

- 1.1. Identificar, definir i categoritzar les principals necessitats educatives dels infants adoptats que en el moment de la recerca estaven en les etapes d'educació Infantil, educació primària o educació secundària.
- 1.2. Estudiar l'existència d'alguna variable significativa (país d'origen o edat d'escolarització) que incideixi més directament en el tipus de dificultats que poden presentar els infants adoptats en el context escolar.
- 1.3. Estudiar i descriure les mesures específiques d'atenció a la diversitat que s'apliquen per fer front a les necessitats educatives dels alumnes adoptats.
- 1.4. Conèixer i descriure la intervenció psicopedagògica portada a terme amb els alumnes que estan cursant l'ESO al llarg de les diferents etapes educatives i la valoració de l'evolució i situació d'aquest alumnes en el sistema educatiu.

Pel que fa a l'**Objectiu 2**, fent referència a l'experiència dels professionals de l'EAP quant a la intervenció en l'entorn escolar amb els infants adoptats, exposem una anàlisi qualitativa de les seves aportacions en referència a tres unitats d'anàlisi:

- 2.1. El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial, en la seva intervenció amb els infants adoptats.
- 2.2. Les dificultats que presenten els alumnes atesos i l'evolució d'aquestes dificultats.
- 2.3. Les característiques de la intervenció psicopedagògica amb infants adoptats que porten a terme des de l'EAP.

Respecte l'**objectiu 3** ens plantegem:

Elaborar una proposta de millora de la intervenció psicopedagògica que ofereixi orientacions que permetin actuar des de la prevenció, afavorir la qualitat de la intervenció educativa dels professionals (mestres, psicopedagogs, educadors, etc.) i millorar el seguiment dels infants i adolescents adoptats que presenten NEE en l'entorn escolar.

## 6.5 Selecció i descripció de la mostra

Per les característiques i objectius de l'estudi hem escollit dues mostres a les quals hem aplicat instruments diferents.

### 6.5.1 Mostra A

**Mostra A.** Formada pels alumnes adoptats, tant a nivell nacional com internacional, que han estat o estan sent atesos pels EAP's de la província de Girona i que presenten o han presentat necessitats educatives específiques en un moment puntual o al llarg de la seva escolarització. Tots ells estaven cursant entre P-3 i 4t d'ESO en el moment de la recollida de dades.

Per a l'accés a la mostra es va demanar als 10 equips de la província de Girona (Alt Empordà, Baix Empordà, Cerdanya, Garrotxa, Gironès est, Gironès oest, Pla de l'Estany, Ripollès, Selva interior, Selva marítima) que participessin de la recerca i que ens facilitessin les dades de tots els alumnes adoptats que estaven atenent o que havien atès al llarg de la seva experiència professional i fins el moment i que estiguessin cursant educació infantil, primària o secundària.

Cal remarcar que la identificació per part dels EAP's dels alumnes que potencialment conformen la mostra ha estat una de les principals dificultats d'aquesta recerca i va suposar un procés laboriós per a ells, ja que tot i que en molts casos disposen de la informació i la recorden, no tenen als alumnes identificats segons la seva condició d'adoptat i per tant, van haver de preguntar a les escoles o recórrer a la revisió d'expedients per garantir el màxim de mostra.

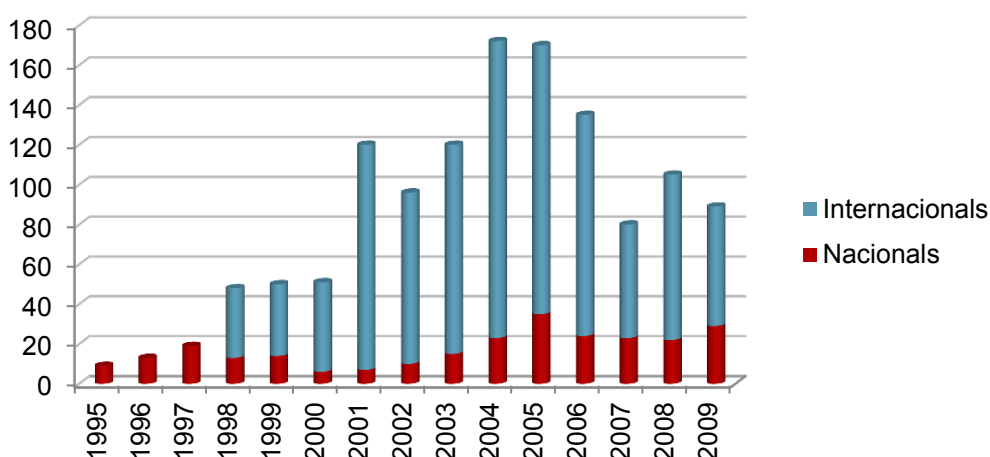
També hem de destacar que dels dos equips de Girona ciutat, només un d'ells va participar de la recerca, donat que en l'altre hi havia hagut molts canvis estructurals i no disposaven de temps per dedicar-s'hi. Aquest fet va suposar la pèrdua d'una part de la mostra que havia estat considerada inicialment.

#### **Representació de la mostra**

Els alumnes que conformen la mostra són nascuts entre l'any 1995 i 2009, aquest període equival als anys de naixement dels alumnes que en el moment de la recollida de dades (curs 12-13) estaven cursant entre P-3 i 4t d'ESO, considerant que hi ha alumnes que havien repetit algun curs o havien estat escolaritzats en un curs inferior al que els hi correspondria per edat.

Les xifres de les que disposem respecte al nombre d'adopcions nacionals i internacionals que s'han portat a terme per famílies de Girona des de l'any 1995 i fins el 2009 és aproximadament de 1277. Cal concretar que aquesta xifra és aproximada perquè l'ICAA, creat l'any 1998, no disposa de les dades d'adopció internacional anteriors a l'any de la seva creació. Per tant, la xifra d'adopcions internacionals des del 1998 i fins el 2009 és de 1015 adopcions i la xifra d'adopcions nacionals entre el 1995 i fins el 2009 és de 262 casos.

En la figura 6.3 podem observar les xifres de les adopcions nacionals i internacionals a la província de Girona, per anys.



**Figura 6.3** Nombre d'adopcions de la província de Girona

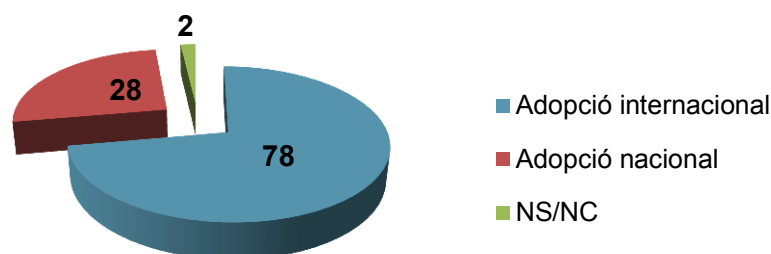
La mostra final d'aquesta primera fase de la recerca es compon d'un total de 108 casos, que representen aproximadament el 8,4% de la població d'infants adoptats a la província de Girona. La mostra la representen tots els casos que ens han facilitat els EAP's participants a la recerca.

A continuació en presentem les principals dades:

- País d'adopció
- Edat d'adopció
- Sexe
- Curs actual

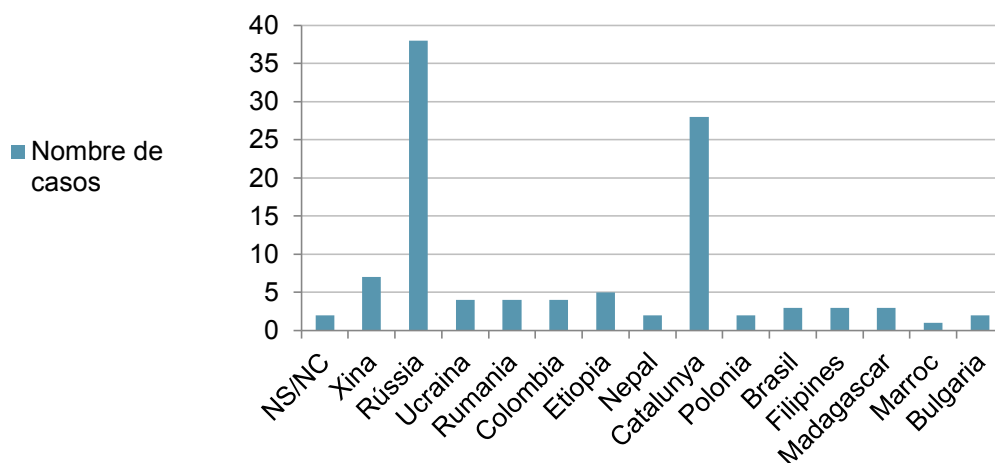
### País d'adopció

Tal i com es reflecteix en la figura 6.4, els infants adoptats de la mostra són majoritàriament d'origen internacional. Atribuïm aquesta diferència a que durant molts anys el nombre d'adopcions internacionals ha estat molt superior al de nacionals (Veure figura B1) degut a les llargues llistes d'espera per a realitzar una adopció nacional d'un infant sa i de poca edat.



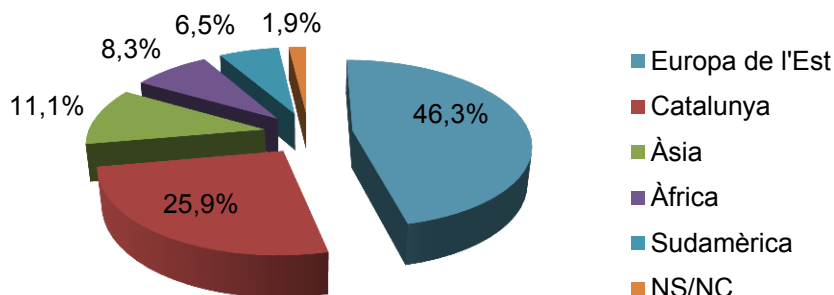
**Figura 6.4** Nombre de casos d'adopció nacional i internacional

Si ens fixem en el país de procedència veiem en la figura 6.5 que els infants de la mostra A han estat adoptats en 14 països diferents, tot i que destaquem una presència important d'infants procedents de Rússia (38 casos). Volem fer referència també als 28 casos d'infants provinents d'adopció nacional, que correspondrien a més del 10% del total d'infants adoptats nacionalment a la província de Girona durant els anys estudiats en la present investigació.



**Figura 6.5** Nombre de casos segons el país d'adopció

Si els agrupem segons àrees de proximitat geogràfica, podem observar que el percentatge majoritari correspon a infants adoptats en els Països de l'Est, seguit de les adopcions nacionals (Catalunya) i en tercer lloc Àsia.

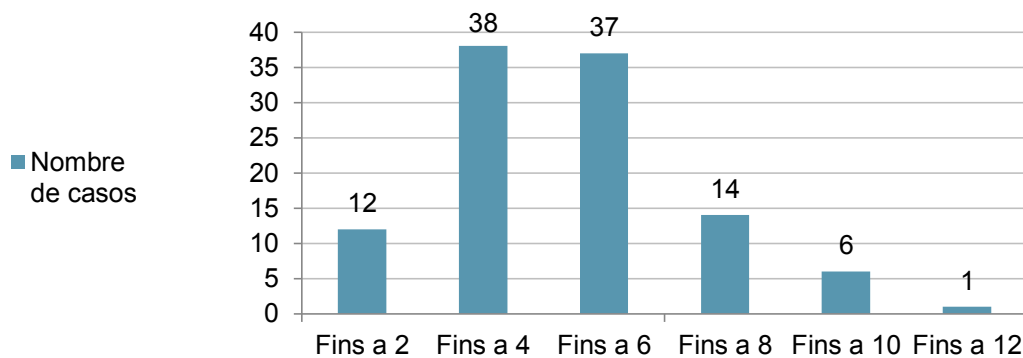


**Figura 6.7** Nombre de casos segons àrees de proximitat geogràfica

### Edat d'adopció

Per referir-nos a l'**edat dels infants** en aquesta figura i les següents on apareixen dades relatives a l'edat, hem utilitzat l'expressió: fins a dos anys, fent referència a  $n < 2$ ; fins a 4 anys per fer referència a  $2 \leq n < 4$ ; fins a 6 anys per fer referència a  $4 \leq n < 6$  i així successivament fins a  $10 \leq n < 12$  per fer referència als infants de fins a 12 anys, amb l'objectiu de facilitar la lectura de la figura.

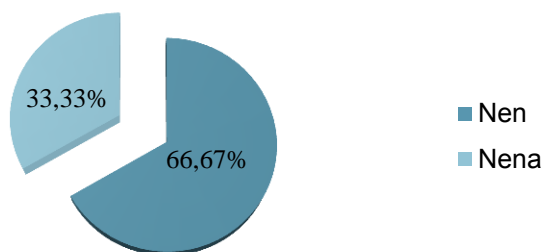
Fet aquest aclariment, en la figura 6.8 observem que el 46.2% dels infants es situa en la franja de fins a 4 anys, ja que tal i com indicàvem en el marc teòric del nostre treball i segons dades facilitades per l'ICAA, és la franja d'edat més sol·licitada en l'àmbit de les adopcions tant nacionals, com internacionals. Si ens fixem en els adoptats abans de començar la primària, és a dir, més petits de 6 anys, ens situem en el 80.5%, per tant, podem afirmar que els infants de la mostra A varen arribar a les seves famílies adoptives quan encara no estaven en l'etapa d'escolarització obligatòria. A partir dels 6 o més anys el percentatge es redueix significativament, tot i que la tendència actual és que l'edat d'adopció dels menors sigui cada vegada més alta, donades les dificultats per adoptar infants més petits.



**Figura 6.8** Edat en el moment de l'adopció

### **Sexe**

En relació amb el **sex**e destacar que hi ha 72 nens i 36 nenes. Aquesta diferència es podria atribuir a que un percentatge important dels infants procedents dels països de l'est (país amb més representació a la mostra A) són nens.



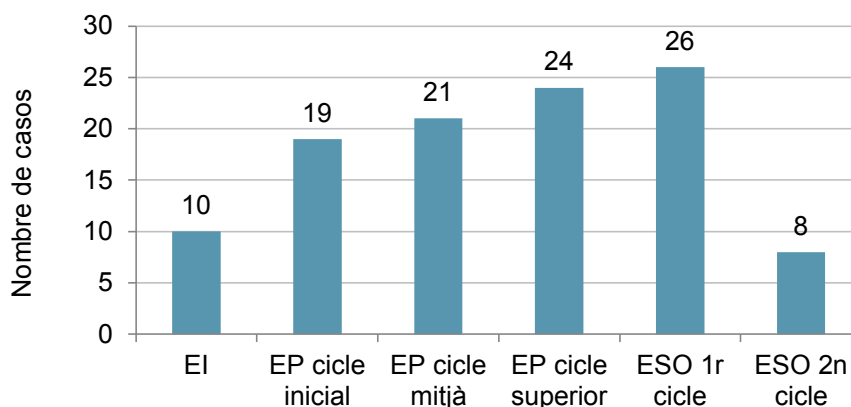
**Figura 6.9** Sexe dels infants

### **Curs escolar**

A continuació presentem la figura 6.10 que mostra el cicle on estaven escolaritzats els infants de la mostra A durant l'any acadèmic 12-13, moment en que es va dur a terme la recollida de dades.

Observem que la franja amb més nombre d'alumnes de la mostra estan cursant 1r o 2n d'ESO, amb un total del 24% seguits dels que cursen el cicle superior d'EP, que equival als cursos de 5è o 6è, amb un percentatge del 22%. Aquestes dades revelen per una banda el descens en el nombre d'adopcions en els darrers anys i per tant, la disminució

en el nombre d'infants atesos a l'EI i per l'altra banda, que els alumnes adoptats durant el "boom de l'adopció" ara estan cursant majoritàriament l'ESO.



**Figura 6.10** Cicle d'escolarització

### 6.5.2 Mostra B

Per assolir el segon objectiu de la nostra recerca ens ha interessat conèixer l'experiència dels professionals de l'EAP quant a l'atenció en l'entorn escolar dels infants adoptats, ja que entre les funcions que els hi són atribuïdes trobem, tal i com hem explicat en el capítol 5 del marc teòric, la identificació i avaluació de NEE, la col·laboració en l'elaboració i seguiment dels diversos tipus d'adaptacions i també l'assessorament als equips docents pel que fa a aspectes psicopedagògics i d'atenció a la diversitat.

Així doncs, hem escollit els professionals de l'EAP, i no als mestres o professors, perquè ells fan el seguiment dels alumnes al llarg de la seva escolarització sempre i quan segueixin presentant les NEE i malgrat hi hagi canvis d'escola, repetició o canvis en la modalitat d'escolarització el seguiment per part de l'EAP és continuat en el temps.

La mostra B està constituïda per 15 professionals de l'EAP, que pertanyen a 5 comarques diferents (La Selva, Garrotxa, Ripollès, Alt Empordà i Baix Empordà) que de manera voluntària van respondre a una entrevista semiestructurada quant a la seva experiència en l'atenció als infants adoptats, fent referència al reconeixement del fet adoptiu com a fet diferencial en el moment d'intervenir, a la percepció sobre les NEE d'aquests infants i a les particularitats de la intervenció amb els infants adoptats. Aquests

professionals han estat escollits atenent a les possibilitats i el desig de participar. A continuació presentem algunes dades de la mostra B, tals com:

- Nombre de participants i zona
- Sexe
- Formació acadèmica
- Anys d'experiència en l'àmbit educatiu i com a professional de l'EAP
- Nombre de centres que atén cada professional
- Titularitat dels centres
- Tipologia dels centres

En la següent taula observem el llistat d'**EAP's participants**, així com el **nombre de professionals** entrevistats de cada zona.

**Taula 6.1** Nombre de participants segons la comarca

ZONA EAP	PARTICIPANTS
Alt Empordà	4
Baix Empordà	2
La Selva	4
Olot	3
Ripollès	2
5 Comarques	15 participants

Pel que fa al **sexe** de la mostra B, observem que hi havia un total de 12 dones, que equival al 80% de la mostra, mentre que només 3 són homes.

Referent a la **formació acadèmica** dels professionals, del total de la mostra B hi ha un 60% (9) que tenen formació en psicologia, mentre que un 40% (6) són pedagogs o psicopedagogs.

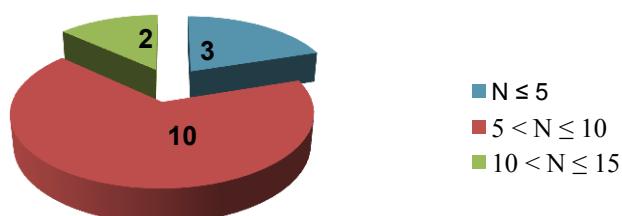
Quant als **anys de dedicació a l'àmbit educatiu** i a l'**EAP**, podem observar a la taula 6.2, que tots els professionals de la mostra porten 10 o més anys treballant en el món de l'ensenyament. Si ens fixem en els anys que porten desenvolupant les seves funcions a l'EAP veiem que hi ha un 40% que porten més de cinc anys i menys o igual que 10 ( $5 < N \leq 10$ ) i el 60% porten més de deu anys treballant en un EAP. Pel que considerem que tots ells tenen una dilatada experiència en l'àmbit educatiu i en l'EAP.



**Taula 6.2** Anys de dedicació a l'educació i a l'EAP

Anys de dedicació	A l'educació	A l'EAP
$N \leq 5$	0	0
$5 < N \leq 10$	1	6
$10 < N \leq 15$	14	9

Respecte el **nombre de centres que té assignat cada professional**, podem observar en la figura 6.11 que la majoria de professionals atenen entre 6 i 10 centres ( $5 < N \leq 10$ ) on assisteixen un dia a la setmana o quinzenalment depenent de les necessitats del centre. Cal especificar que les 3 persones que atenen cinc centres o menys ( $N \leq 5$ ) desenvolupen també el càrrec de directors de l'equip i per aquest motiu el nombre d'escoles assignades és inferior a la mitjana. Els dos professionals que tenen assignats més de 10 centres ( $10 < N \leq 15$ ), atenen un nombre més elevat d'escoles però amb menys alumnes.

**Figura 6.11** Nombre de centres assignats a cada professional

Pel que fa a la **titularitat dels centres**, els 15 professionals de la mostra B atenen un total de 114 escoles, de les quals 104 són de titularitat pública i 10 són de titularitat privada-concertada. Aquest fet es deu a que la manca de recursos que pateix actualment el nostre país i consegüentment el sistema educatiu, ha portat al Departament d'Educació a prioritzar l'atenció a les escoles públiques, ja que moltes de les escoles privades-concertades disposen d'un psicopedagog/ pedagog/ o psicòleg en el mateix centre.

El criteri que es segueix per a assignar les escoles a cada professional és la zona geogràfica i per tant la majoria d'ells atenen tots els nivells: educació infantil, primària i secundària.

## 6.6 Instruments i procés de recollida de dades

Abans de presentar els instruments utilitzats per a la recollida d'informació, volem afirmar que totes les dades han estat tractades amb la màxima confidencialitat eliminant el nom dels subjectes d'estudi i que s'ha respectat en tot moment la normativa sobre protecció de dades de l'infant.

### 6.6.1 Mostra A

#### 6.6.1.1 Procés de recollida de dades de la mostra A

El Departament d'Ensenyament, després de donar el seu vistiplau a la nostra recerca, va enviar una carta adreçada als directors dels EAP's (veure annex 2) explicant que contactaríem amb ells i demanant-los la màxima participació, alhora que ens va facilitar les dades telefòniques i el correu electrònic de cada equip. Vàrem contactar via telefònica i vàrem concertar una primera reunió amb els directors de cada EAP o amb tot l'equip (a voluntat del director) de cada zona per explicar els objectius de la recerca i confirmar la seva participació. Aquestes visites es varen dur a terme de març a octubre de 2012.

Paral·lelament a aquest procés vàrem contactar novament amb el coordinador de Serveis Territorials de Diversitat i Orientació a la Inspecció d'Ensenyament, per posar-lo en coneixement de la necessitat de fer ús de les dades internes dels EAP's. Reunits tots els directors dels EAP's de la província de Girona, varen acordar que per garantir la viabilitat de la recerca i poder accedir a les dades que necessitàvem, respectant en tot moment la confidencialitat dels menors, consideraven més adient que la investigadora no accedís directament a l'expedient de cada alumne, sinó que el procediment per accedir a la informació havia de ser a partir d'una reunió amb el referent de cada cas i que aquest li fes el traspàs de la informació oralment, oferint-li només aquelles dades que fossin necessàries per a la recerca i preservant-se el dret sobre altres dades sensibles que poguessin contenir els expedients dels alumnes.

Així doncs, vàrem determinar que ens entrevistàrem amb cada professional que hagués portat o estigués portant algun cas, per tal de que ens facilités la informació que ens interessava per a la recerca, alumne per alumne.

Una vegada clarificada la forma de procedir en la recollida de dades, es va contactar novament via correu electrònic amb els directors de cada EAP participant.

El pas següent va ser demanar a tots els EAP's que fessin una estimació dels cassos que tenia cada professional, que complissin les característiques següents:

- Infants adoptats nacionalment o internacionalment que haguessin estat atesos per l'EAP per a una valoració/intervenció puntual o de forma més continuada al llarg dels anys i que estiguessin cursant alguna de les etapes educatives d'infantil, primària o secundària.

Seguint aquest criteri vàrem descartar la comarca de la Cerdanya ja que la titular de la plaça estava de permís de maternitat i la persona que la substituïa afirmava que no tenia constància que s'estigués atenent cap infant o jove amb les característiques descrites.

La resta de comarques, varen fer una aproximació d'uns 135 casos. Per tant, vàrem valorar que la mostra era suficient com per poder tirar endavant la recerca.

Posteriorment, via mail, vàrem acordar data i hora per reunir-nos amb cada professional de l'EAP i que aquest ens relatés la informació necessària per poder dur a terme la recerca de cada alumne que havia atès. Ens vàrem entrevistar amb un total de 32 professionals que ens varen aportar la informació dels casos que conformen la mostra A.

#### **6.6.1.2 Instrument per a la recollida de dades de la mostra A**

Inicialment i partint de la idea que desconexíem la informació que podien contenir els expedients dels alumnes, vàrem elaborar un primer instrument amb l'objectiu de realitzar un assaig per determinar-ne l'eficàcia.

Vàrem decidir que cada professional de l'EAP ens relatés la informació respectiva a cada alumne adoptat amb el que havia intervingut i l'investigador prenia nota del relat, fent referència únicament a cinc aspectes o moments:

**Taula 6.3** Instrument inicial per a la recollida de dades de la mostra A

<b>INSTRUMENT INICIAL</b>
Dades de l'alumne sobre l'adopció i l'escolarització
Intervencions de l'EAP respecte a aquest alumne
Dificultats que presenta
Decisions i mesures que es prenen respecte a les necessitats que presenta
Seguiment i evolució de l'alumne

El resultat d'aquest primer assaig (realitzat amb 3 casos) va suposar una mitjana d'uns 40 minuts per cas i va posar de manifest la complexitat de recollir les dades i de posteriorment poder-les analitzar, donada la singularitat de cada cas.

A partir d'aquesta experiència ens vàrem plantejar la reconstrucció de l'instrument, al que vàrem anomenar "fitxa d'enregistrament". Aquesta fitxa no pretenia perdre o obviar informació, sinó reorganitzar el contingut i centrar l'atenció en aquells aspectes que ens interessava conèixer per a la recerca.

Es va reformular el document inicial, modificant els apartats, afegint-hi ítems i incloent en alguns ítems l'opció de resposta múltiple, el que ens facilitava recollir la informació en l'ordre cronològic dels fets i sistematitzar les respostes. Una vegada finalitzada la selecció d'ítems es va realitzar una segona validació (4 casos de 2 professionals diferents) per verificar que l'instrument era útil per recollir la informació seleccionada. A més a més, alguns dels investigadors del grup de recerca PSITIC al qual pertanyo i la directora de la tesi, també varen col·laborar amb comentaris i suggeriments sobre el plantejament formulat en l'instrument.

Aquest segon assaig ens va permetre observar que la informació recollida permetia perfilar i descriure les principals NEE dels alumnes adoptats i les mesures d'intervenció aplicades.

Cal concretar, que a partir de la fitxa d'enregistrament vàrem recollir algunes dades que posteriorment no varen ser analitzades en els resultats de l'estudi, però ens varen servir per a la identificació del cas o per a la descripció de la mostra A i B. Hi ha també altres informacions recollides que varen ser descartades de l'anàlisi (marcades amb un asterisc) perquè tot i aportar informació sobre el fet adoptiu, no responien als objectius específics de la recerca o no podien donar-se per vàlids donat el baix percentatge de respostes recollides.

A continuació, presentem un esquema de la fitxa d'enregistrament. Podeu consultar la fitxa d'enregistrament completa a l'annex 3.

**Taula 6.4** Apartats i ítems de la fitxa d'enregistrament final

FITXA D'ENREGISTRAMENT FINAL	
<b>Dades identificació del cas</b>	Nom de l'EAP i professional de referència Temps com a referent del cas* Canvis de referent des de l'inici de la intervenció Codi assignat a l'alumne (nom de pila o similar) Nom del centre educatiu i titularitat del centre Tipologia de centre
<b>Dades de l'alumne</b>	Genograma* Any de naixement País d'origen Edat d'adopció Informació rellevant sobre els antecedents* Temps d'institucionalització* Motiu del desconexament sobre els antecedents*
<b>Dades escolarització</b>	Edat d'escolarització Curs actual Repetició de curs Classificació segons l'EAP
<b>Inici intervenció EAP</b>	Curs inici intervenció EAP Qui fa la petició d'intervenció Assistència a centre especialitzat
<b>Detecció i tipus de dificultats</b>	Àrea en la que presenta més dificultats Diagnòstic de l'alumne Derivació per a diagnòstic* Dictamen d'EE. Des de quin curs. Per quin motiu L'alumne disposa de certificat de discapacitat. Curs. Grau discapacitat
<b>Mesures específiques</b>	Pla individualitzat. Des de quin curs Tipus de suport Canvis en a la modalitat d'escolarització Escolarització en un curs inferior
	Segueix darrera

<b>Intervenció i seguiment</b>	<p>Etapa que requereix una intervenció més intensiva</p> <p>Descripció de l'evolució de l'alumne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canvis en el tipus de dificultat</li> <li>Canvis en el tipus de suport</li> <li>Suficiència dels recursos i suports</li> </ul> <p>Integració de l'alumne en l'entorn escolar*</p> <p>Valoració de l'evolució</p> <p>Àrea en que s'observa menys millora</p> <p>Àrea en que s'observa més millora</p>
------------------------------------	--

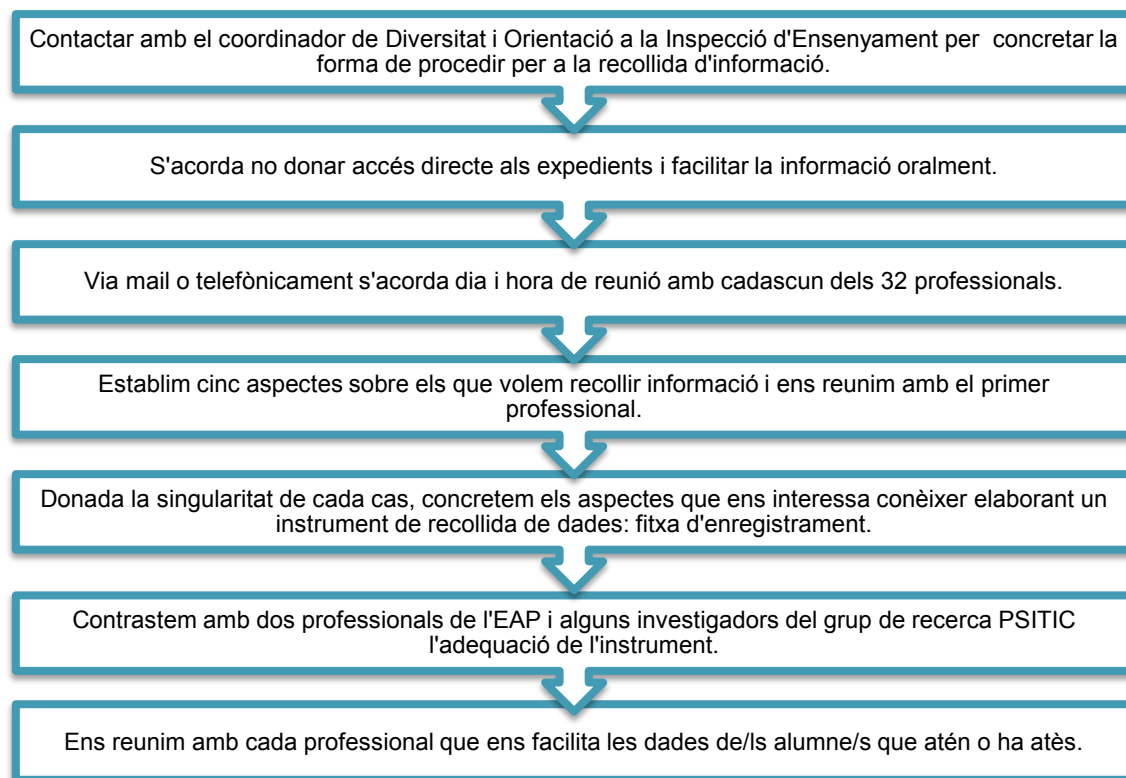
\* Dades recollides que no han estat analitzades.

Una vegada validat l'instrument, vàrem procedir a reunir-nos amb cada professional de l'EAP i cadascun d'ells ens explicava oralment la informació que li sol·licitàvem sobre cadascun dels alumnes del que era referent en aquell moment.

Vàrem realitzar la recollida d'informació sobre tots els casos facilitats durant el mesos de gener a juny de 2013, recollint un total de 108 casos.

Les dades obtingudes han estat tractades a través d'una anàlisi quantitativa, donant resposta al primer objectiu plantejat. Per a l'anàlisi de les dades hem utilitzat el programa IBM SPSS Statistics 20.0.

Presentem a continuació, la figura 6.12 on es reflecteix el procés seguit per a l'elaboració de l'instrument i el procés de recollida de dades.



**Figura 6.12** Procés per a la recollida de dades de la mostra A

## 6.6.2 Mostra B

### 6.6.2.1 Procés de recollida de dades de la mostra B

El procediment seguit per a la recollida de dades de la mostra B, formada per 15 professionals de l'EAP va ser el següent:

- Vàrem contactar per mail amb els directors dels EAP's per determinar quines persones de l'equip estaven disposades a col·laborar amb la recerca accedint a realitzar una entrevista.
- Els directors ens varen facilitar el contacte de les persones que havien mostrat disponibilitat i vàrem contactar amb elles, per concretar dia i hora per a la realització i enregistrament de l'entrevista.

Totes les entrevistes es varen portar a terme en les dependències de l'EAP al que corresponia el professional.

### 6.6.2.2 Instrument per a la recollida de dades de la mostra B

Per a seleccionar l'instrument de la mostra B hem partit de la necessitat de dialogar amb els professionals. Aquest acte ens aporta coneixement i és precisament des d'aquesta perspectiva que hem escollit l'**entrevista semiestructurada** com a eina principal per a l'estudi qualitatiu, ja que és una manera directa de recollida de dades en la qual es dona una relació personal entre qui les recull i qui les ofereix (Del Rincón, 1995).

Per a obtenir la informació hem considerat adient aquest instrument, ja que la possibilitat d'afegir nous aspectes i d'introduir altres preguntes dona més riquesa a l'entrevista. En contraposició, la mateixa flexibilitat que ens aporta l'entrevista semiestructurada, ha fet que hi hagi algunes preguntes que no han estat contestades per tots els professionals.

S'ha elaborat, expressament per aquesta recerca, un **guió d'entrevista** que ha estat validat per tres jutges experts que des del camp de la pedagogia, la psicopedagogia i la psicologia treballen o han treballat en l'àmbit de la intervenció psicopedagògica. A més a més, dos d'ells tenen experiència i coneixements en l'àmbit de l'adopció i amb les seves aportacions i precisions han permès adequar el guió al tipus d'informació que volem obtenir.

Les preguntes de l'entrevista que ens han de permetre conèixer l'experiència dels professionals quant a la seva intervenció amb els infants adoptats, estan organitzades en diversos blocs que presentem a la taula 6.5, juntament amb una breu explicació de cadascun d'ells.



**Taula 6.5** Blocs de l'entrevista realitzada als professionals de l'EAP

Blocs entrevista	Explicació
<b>Dades professionals</b>	Fa referència a dades professionals dels entrevistats, tals com: titulació, anys d'experiència professional, etc.
<b>Detecció de necessitats educatives específiques</b>	Aquest bloc fa referència principalment a la detecció de NEE i la consideració de mesures extraordinàries prèvia o en el moment de la incorporació de l'infant al sistema educatiu.
<b>Demanda</b>	Ens aporta informació sobre la recollida de dades per part de l'EAP sobre la història prèvia de l'alumne, etc. en el moment en què se'ls hi fa la demanda d'intervenció.
<b>Intervenció de l'EAP</b>	Refereix a aquells aspectes propis de la intervenció i a la percepció que els professionals tenen sobre les NEE dels alumnes adoptats.
<b>Valoració de l'evolució de l'alumnat</b>	Percepció sobre si els alumnes adoptats presenten més o menys dificultats que els no adoptats i el pronòstic de l'evolució en funció de les àrees en què presenten NEE.

En l'annex 4: Guió d'entrevista, podeu consultar el guió complert de l'entrevista realitzada als professionals de l'EAP.

Totes les entrevistes van ser enregistrades en suport àudio, excepte dues que es van realitzar en suport escrit, per qüestions tècniques.

Hem entrevistat un total de **15 professionals**. Les entrevistes es van realitzar individualment, en grups de dos o un grup de tres persones (a petició dels entrevistats), entre el desembre de 2013 i març del 2014.

La durada dels enregistraments oscil·la entre els 45 i els 100 minuts. Posteriorment, s'ha realitzat la transcripció integral de les entrevistes (Veure annex 5), exceptuant l'apartat de dades professionals que s'ha utilitzat per a la descripció de la mostra B.

Per procedir a la valoració qualitativa de les respostes obtingudes en les entrevistes amb els professionals de l'EAP, hem utilitzat el programa Atlas-ti 6.2, que hem complementat en alguns apartats, destacant-ne les freqüències de resposta.

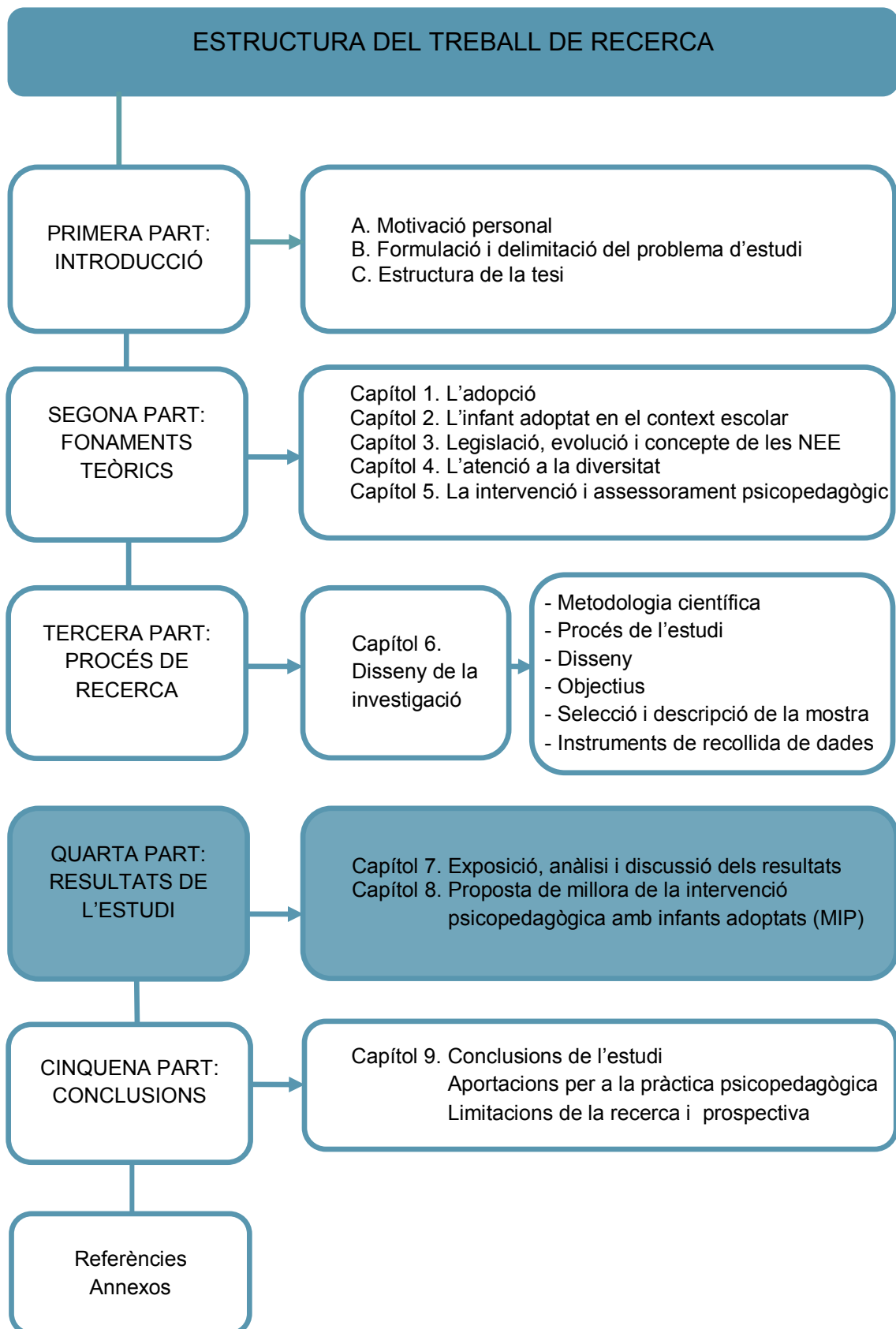
Per dur a terme l'anàlisi hem tingut en compte les tres unitats d'anàlisi exposades en l'objectiu 2:

- 2.1. El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial, en la intervenció dels professionals de l'EAP amb els infants adoptats.
- 2.2. Les dificultats que presenten els alumnes atesos i l'evolució d'aquestes dificultats.
- 2.3. Les característiques de la intervenció psicopedagògica amb els infants adoptats, que porten a terme des de l'EAP.

## QUARTA PART: RESULTATS DE L'ESTUDI

---







## CAPITOL 7. EXPOSICIÓ, ANÀLISI I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

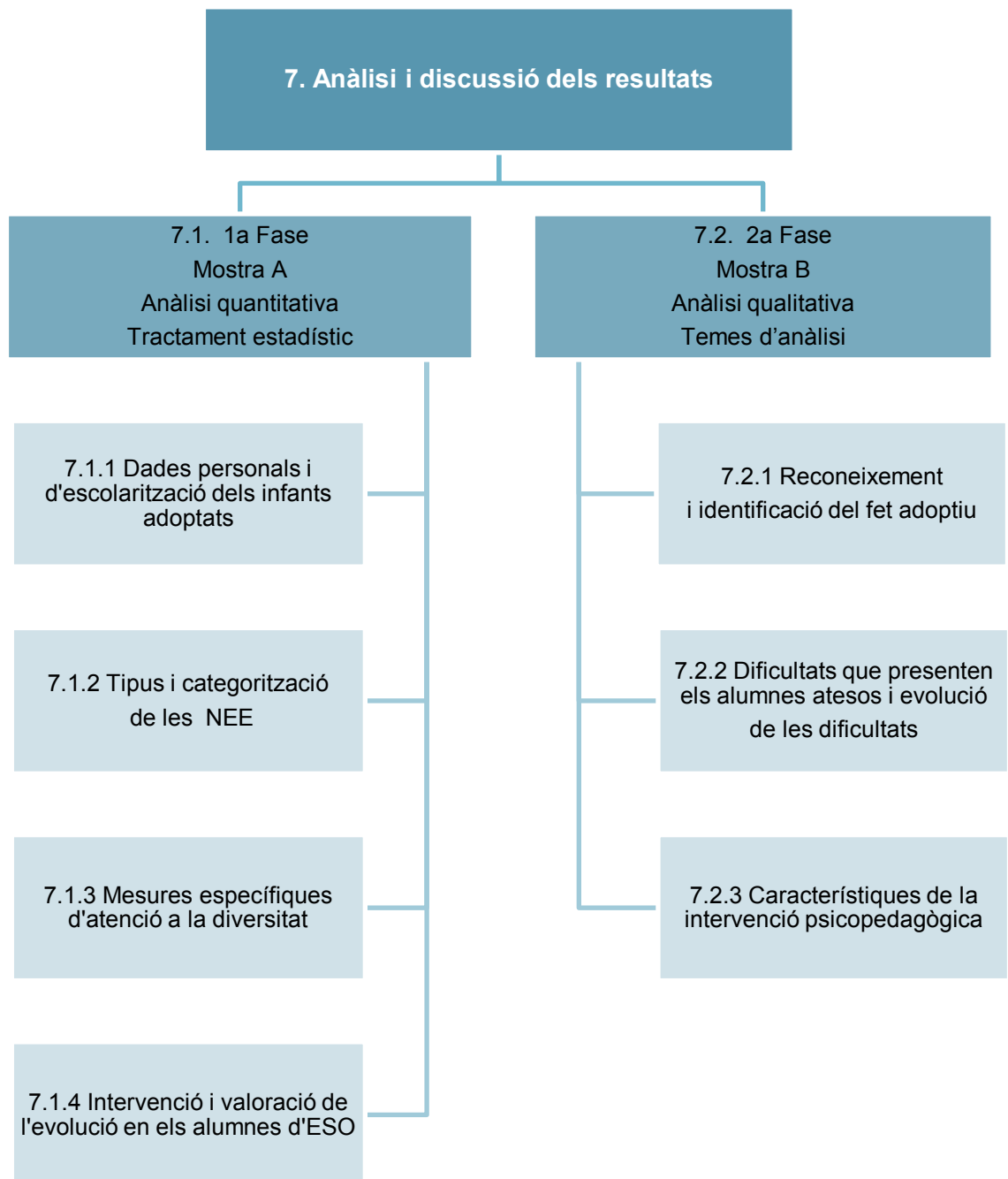
---

En aquest capítol estudiem i analitzem, una vegada recollida i analitzada la informació, els resultats obtinguts en el nostre treball de camp. Per fer-ho hem dividit els resultats en funció de les dues fases de la investigació, tal i com es pot observar a la figura 7.1.

- En la **primera fase** pretenem descriure i categoritzar les necessitats educatives específiques dels infants adoptats atesos pels EAP's de la província de Girona, les mesures que s'apliquen d'atenció a la diversitat i la intervenció psicopedagògica portada a terme al llarg de l'escolarització dels alumnes d'ESO quant a les NEE i la valoració de la seva evolució en el sistema educatiu. Recordem que la informació de la mostra A ha estat recollida a partir de reunions amb els professionals de l' EAP en una fitxa d'enregistrament. Els resultats han estat analitzats amb metodologia quantitativa a través d'un tractament estadístic del programa IBM SPSS Statistics 20.0.
- En la **segona fase** hem realitzat un estudi qualitatiu que pretén conèixer l'experiència dels professionals de l'EAP quant a la intervenció psicopedagògica amb els infants adoptats. Per a recollir la informació hem seguit la tècnica d'entrevista i posteriorment hem realitzat una anàlisi qualitativa amb el programa Atlas-ti 6.2.







**Figura 7.1** Aspectes analitzats en la discussió dels resultats segons les fases exposades en el disseny de la recerca (Figura 6.2)



## 7.1 Primera fase: anàlisi descriptiva i discussió dels resultats de la mostra A

Tots sabem que l'escola és un important entorn de socialització i de creixement per a tots els infants. És un espai per fer-se grans, per adquirir confiança, autonomia, coneixement... Tanmateix, cal que el sistema educatiu estigui preparat per poder donar resposta a tots els seus alumnes. Respostes ajustades a cada necessitat individual que permeti a la persona desenvolupar al màxim les seves possibilitats, les competències que li permetran adaptar-se a un entorn social canviant i exigent. Alguns estudis (Verhulst, 2000; Brodwinisky i Steiger, 1991) han demostrat que el nombre d'infants adoptats amb necessitats educatives és molt superior al de la població general. És per aquest motiu que ens interessa descriure i analitzar quines són aquestes necessitats i quines mesures d'atenció a la diversitat es porten a terme per oferir respostes ajustades i adequades.

Abans de començar a presentar els resultats de la mostra A, destacar que en algunes variables analitzades hi ha un nombre de respostes perdudes pel sistema, ja que en alguns casos els professionals de l'EAP no disposaven d'aquesta informació perquè no estava registrada a l'expedient de l'alumne.

La fitxa d'enregistrament (veure taula 6.4) ens ha permès recollir la informació que a continuació exposem. Per a l'anàlisi i discussió dels resultats hem agrupat i exposat les dades en relació als objectius específics als que donen resposta. Així doncs, de l'anàlisi dels 108 alumnes atesos per l'EAP de la província de Girona, descrivim i analitzem els aspectes exposats a la taula 7.1.

**Taula 7.1** Relació d'ítems analitzats dels alumnes de la mostra A

ANÀLISI QUANTITATIVA		
7.1.1 Dades personals i d'escolarització dels infants adoptats	Curs inici escolarització a Catalunya	
	Curs actual	
	Inici intervenció EAP	
	Assistència a centre especialitzat	
	Canvis de referent	
7.1.2 Tipus i categorització NEE	Classificació EAP	
	Diagnòstic de l'alumne	
	Àrea NEE	
	Relació entre les variables sociodemogràfiques i l'àrea de NEE	
7.1.3 Mesures específiques d'atenció a la diversitat	Pla Individualitzat	Nombre d'alumnes amb PI
		Principals línies d'actuació del PI
		Curs d'inici del PI
	Mesures específiques	Suports específics en l'escola ordinària
		Repetició de curs
		Escolarització en un curs inferior
		Modalitat d'escolarització
	Reconeixement NEE	Dictamen d'EE
		Certificat de discapacitat
		Suficiència de recursos i suports
7.1.4 Intervenció i valoració de l'evolució en els alumnes d'ESO	Etapas d'intervenció més intensiva	
	Descripció de l'evolució de l'alumne	
	Àrea en que s'observa més millora	
	Àrea en que s'observa menys millora	

A continuació passem a exposar, analitzar i discutir les dades. Per tal de facilitar la lectura i comprensió concretarem, de manera més detallada, a l'inici de cada apartat les dades que s'exposen.

### 7.1.1 Dades personals i d'escolarització dels infants adoptats

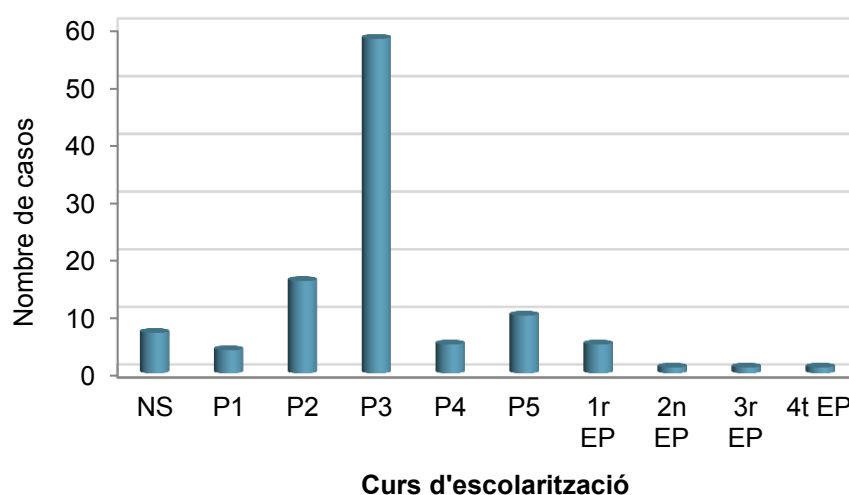
En aquest punt, previ a l'anàlisi de resultats, mostrem un seguit de dades personals i d'escolarització que tot i no respondre de manera directa a cap objectiu, ens aporten informació per conèixer més a fons el tema que ens ocupa. Cal concretar, que algunes de les dades que hem recollit (país d'origen, sexe,...) ja han estat exposades en el punt 6.5.1: Descripció de la mostra A, i per tant, no les tornarem a incloure.

Les dades a les que farem referència són:

- 7.1.1.1 Curs d'inici de l'escolarització al sistema educatiu català
- 7.1.1.2 Curs actual
- 7.1.1.3 Inici intervenció de l'EAP
- 7.1.1.4 Assistència a centre especialitzat
- 7.1.1.5 Canvis de referent de l'EAP

#### 7.1.1.1 Inici de l'escolarització al sistema educatiu català

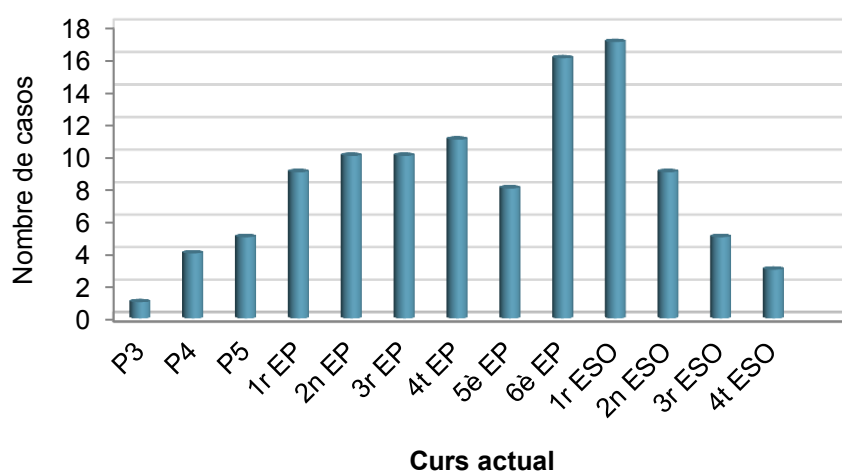
En la figura 7.2 presentem les dades sobre el curs en què varen ser escolaritzats els alumnes de la mostra A. Tal i com podem observar, un percentatge important d'infants (92,6%) varen començar l'escolarització abans d'iniciar els estudis obligatoris d'EP, és a dir, en els cursos que comprenen l'educació infantil (des de P-1 i fins a P-5). Per tant, podem afirmar que la majoria dels infants adoptats de la mostra A estan cursant la seva escolarització obligatòria en el sistema educatiu català des d'un inici i només un 7,3% dels casos s'ha incorporat al sistema educatiu al iniciar l'etapa de primària o una vegada ja començada. Aquestes dades estan estretament lligades amb l'edat d'adopció dels infants, ja que, tal i com es reflecteix en la descripció de la mostra A (punt 6.5.1), un 80,5% són adoptats abans dels sis anys.



**Figura 7.2** Curs d'inici de l'escolarització dels alumnes de la mostra A

#### 7.1.1.2 Curs actual

Observem en la figura 7.3 que el curs on trobem un nombre d'alumnes més elevat és entre 6è i 1r d'ESO i el nombre més baix a P-3. Aquesta casuística pot ser donada pel descens en el nombre d'adopcions dels darrers 10 anys.



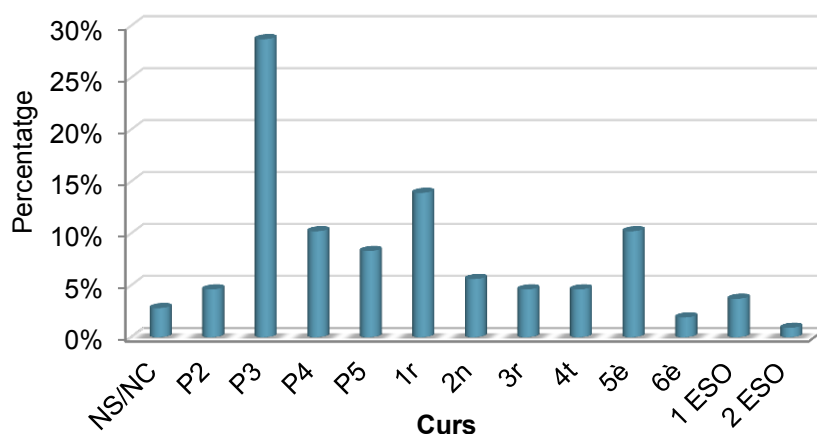
**Figura 7.3** Curs actual dels alumnes de la mostra A

### 7.1.1.3 Inici intervenció de l'EAP

Recordem que l'EAP pot intervenir en qualsevol moment al llarg del procés d'escolarització i que generalment, quan es demana la seva intervenció és perquè les mesures ordinàries o generals (exposades en el capítol 4), portades a terme pel mestre/professor, no han estat suficients per donar resposta a les necessitats de l'alumne.

A continuació presentem algunes dades sobre l'inici de la intervenció de l'EAP, entenent com a tal, el moment en que els mestres/professors havent observat alguna NEE d'un alumne, determinen que cal l'assessorament i intervenció de l'EAP per poder realitzar una valoració més exhaustiva i ajustar els ajuts psicopedagògics.

Si observem la figura 7.4 veiem que un percentatge important (28.7%) de les demandes d'intervenció es fan a P-3. Aquest és el moment en què l'infant passa d'assistir a la llar d'infants a l'escola i aquest canvi coincideix amb un moment evolutiu molt important a la vida del nen quant a l'adquisició d'hàbits, l'adquisició del llenguatge, etc. Destacar que abans d'iniciar la primària ja s'han fet un 54.6% del total de les demandes d'intervenció, per tant, més de la meitat dels casos ja han estat valorats a l'educació infantil, el que ens indica que les dificultats acostumen a percebre's des de la primera etapa d'escolarització.

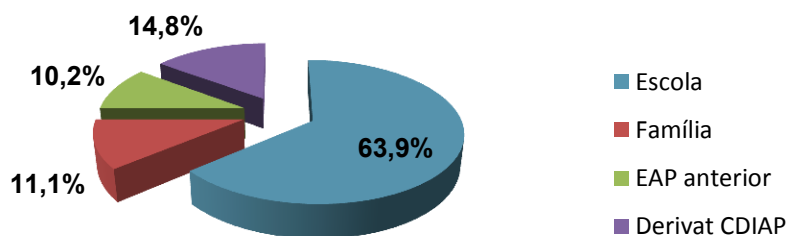


**Figura 7.4** Curs en què es sol·licita la intervenció de l'EAP

Un altre curs en que hi ha un increment destacable és a 1r d'EP amb un 13.9% dels casos. L'inici d'aquesta etapa és un moment cabdal per a l'adquisició de la lecto-escritura i de les operacions matemàtiques bàsiques i, per tant, podríem pensar que és un període en què es poden detectar més dificultats en aquestes àrees. Seguidament, trobem P4 i 5è d' EP amb un 10.2% ambdós.

Un altre aspecte que ens interessa conèixer és qui fa la demanda d'intervenció de l'EAP. Tal com dèiem en el capítol 5 del marc teòric, l'EAP intervé quan ho determina la CAD, però la petició per iniciar el procés d'intervenció pot arribar a través d'algun mestre/professor o a través de la família de l'alumne que expressa la seva preocupació vers algun aspecte educatiu. En altres casos, quan l'infant està essent atès en un CDIAP i/o assisteix a la llar d'infants, la intervenció és generalment per iniciativa de l'EAP, ja que es realitza un treball coordinat que permet valorar les necessitats que presenta l'infant i quin són els recursos que es necessitaran per poder-lo atendre en el centre on cursi l'EI o l'EP.

Així doncs, en la figura 7.5, observem que el percentatge majoritari correspon a aquells casos en que l'EAP ha intervingut a petició de l'escola, seguit d'un 14,8% dels casos en què l'alumne ja estava essent atès pel CDIAP i que s'ha fet una valoració prèvia a l'escolarització. Hi ha un percentatge menor de casos (11,1%) en que la demanda la fa la pròpia família, fet que ens porta a pensar que hi pot haver certes dificultats que es detectin abans en l'entorn familiar que en l'escolar.



**Figura 7.5** Persona o institució que sol·licita la intervenció de l'EAP



#### 7.1.1.4 Assistència a un centre especialitzat

Les dificultats presents en els infants adoptats des de la seva arribada, fa que sovint les famílies adoptives busquin ajuda professional, ja sigui per iniciativa pròpia o assessorats per l'escola o algun altre especialista. Recordem que quan l'EAP intervé no és, normalment, el moment en què apareix la dificultat, sinó que sovint ja s'ha detectat alguna necessitat un temps abans. Mostra d'aquesta situació és que un percentatge important d'alumnes (59,3%) ja assistia a un centre especialitzat abans de l'inici de la intervenció de l'EAP, davant del 40% que no rebien cap tipus d'atenció, tal i com podem observar a la taula 7.2.

Pel que fa al tipus de centre al que assistien hem recollit les dades tal i com ens varen ser presentades sense entrar a valorar el tipus d'atenció que rebien en aquests centres, entenent que pot ser per dificultats de diversos tipus.

**Taula 7.2** Centre al que assistia l'alumne abans de la intervenció de l'EAP

	Tipus de centre	Percentatge
No assistia a cap centre especialitzat o el professional no en tenia coneixement		40,7%
Assitia a un centre especialitzat	CDIAP	28,7%
	Centre Psicològic	14,8%
	CSMIJ	6,5%
	Centre pedagògic	4,6%
	Logopeda	2,8%
	Estimulació sensorial	1,9%
Total		100%

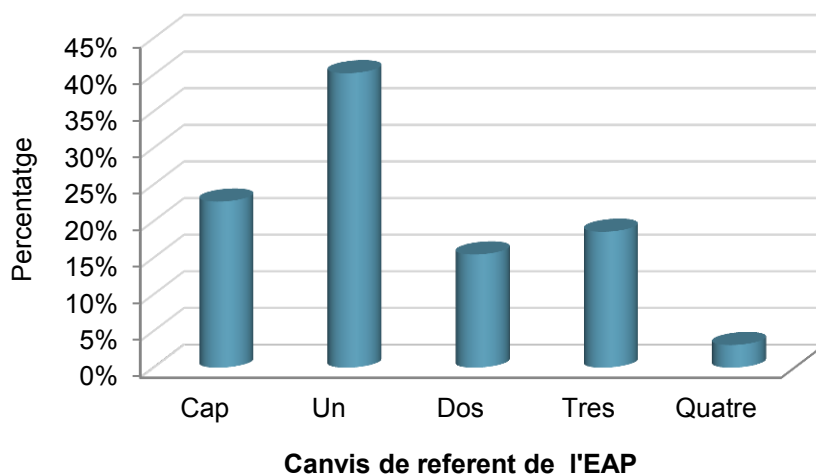
#### 7.1.1.5 Canvis de referent de l'EAP

Per acabar aquest apartat, volem fer referència a una dada que ens va cridar l'atenció en el moment de recollir la informació i té a veure amb els canvis de professionals referents de l'EAP. Cada professional de l'EAP té assignades unes escoles i, consegüentment, és el referent dels casos que hi ha en aquelles escoles. Tanmateix, està establert que ca da

4-5 anys es faci una nova assignació de centres per poder tenir una visió diferent de la situació. En d'altres casos, el canvi pot ser produït per un trasllat de zona de residència de l'alumne o bé per un canvi en la modalitat d'escolarització.

Al començar a recollir la informació ens vam trobar que alguns dels professionals feien referència a que mancaven dades o que desconeixien la informació que els hi estàvem demanant perquè feia poc temps que eren els referents del cas. Per aquest motiu, ens vàrem interessar per aquest fet i vàrem recollir la informació respecte a quants canvis de referent s'havien produït al llarg de l'escolarització de cada alumne. Cal tenir present que aquesta dada és orientativa donat que hi ha alumnes que només fa dos anys que estan sent atesos per l'EAP, mentre que d'altres ja en fa molts més i per tant, és més probable que hi hagi hagut més canvis de referent.

Observem en la figura 7.6 que en més del 77% dels casos hi ha hagut un canvi o més de referents al llarg de l'escolarització, ja sigui perquè l'alumne ha canviat de centre, de zona de residència o s'ha assignat el seu centre a un altre professional de l'EAP. Només en el 22,6% dels casos hi ha el mateix referent des de l'inici de la intervenció i en gairebé tots els casos són alumnes atesos des de fa pocs anys o que estan cursant l'educació infantil.



**Figura 7.6** Nombre de vegades que hi ha hagut canvi de referent de l'EAP

### 7.1.2 Tipus i categorització de NEE

Aquest apartat ens permetrà donar resposta als objectius específics 1.1 i 1.2, que recordem, que fan referència a:

- 1.1. Identificar, definir i categoritzar les principals necessitats educatives dels infants adoptats que en el moment de la recerca estaven en les etapes d'educació Infantil, educació primària o educació secundària.
- 1.2. Estudiar l'existència d'alguna variable sociodemogràfica significativa (país d'origen, sexe o edat d'escolarització) que incideixi més directament en el tipus de dificultats que poden presentar els infants adoptats en el context escolar.

Volem remarcar la complexitat que ha suposat recollir les dades i categoritzar les NEE ja que cada cas és diferent i sovint els alumnes presenten dificultats en més d'una àrea.

Per recollir la informació hem demanat als professionals de l'EAP que ens diguin quin és el diagnòstic de l'alumne. També ens hem interessat per saber en quina àrea presenta més necessitats l'alumne o quina és la que més preocupa en l'entorn escolar, sense entrar en cap moment a qüestionar qualsevol aspecte sobre el diagnòstic i/o la relació entre el diagnòstic i l'àrea en la que presenta més dificultats.

Les dades que analitzarem són:

- 7.1.2.1 Classificació segons l'EAP
- 7.1.2.2 Diagnòstic
- 7.1.2.3 Àrees de NEE
- 7.1.2.4 Relació significativa entre les variables país, edat d'adopció i sexe de l'infant i l'àrea en la que presenta NEE.

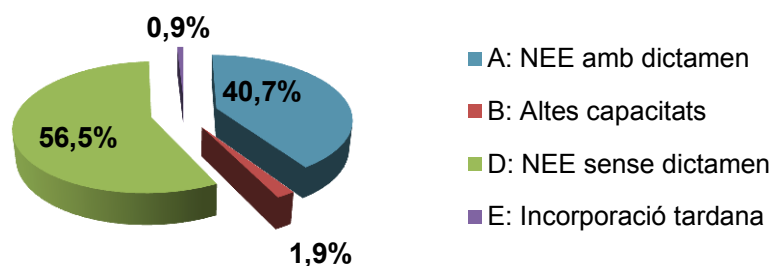
### 7.1.2.1 Classificació segons l'EAP

Ens interessa saber, el nombre d'alumnes que pertanyen a cada grup segons els criteris de classificació interna de l'EAP, plantejada en el capítol 5, corresponent a:

- A: alumnes que presenten necessitats educatives especials permanents (segons la LEC) i que per tant disposen d'un dictamen d'educació especial.
- B: alumnes amb altes capacitats.
- C: alumnes amb NEE derivades de la situació sociofamiliar.
- D: alumnes amb NEE sense dictamen d'escolarització.
- E: alumnes d'incorporació tardana.

Cal remarcar, tal i com exposàvem en el capítol 5, que els professionals de l'EAP intervenen a nivell psicopedagògic. Quan les NEE són derivades de la situació socioeconòmica i/o sociofamiliar és principalment el treballador social qui assumeix el cas. És per aquest motiu que en els 108 casos de la mostra no hi ha cap alumne considerat del grup C. Val a dir, que és possible que dins la mostra hi hagi alumnes que a banda de presentar NEE d'un altre grup (A, B, D o E), tinguin també necessitats derivades de la situació familiar, però ho desconeixem donat que no és el nostre focus d'estudi i per tant, no vàrem demanar aquestes dades.

Seguint aquesta classificació podem observar en la figura 7.7 que un 56,5%, és a dir, 61 casos són alumnes que presenten necessitats educatives però sense dictamen, seguit en un 40,7% dels casos d'alumnes amb dictamen i que necessiten suports permanents al llarg de la seva escolaritat. En el grup E, només hi ha el cas d'un alumne que va ser escolaritzat a 4t EP i se'l va considerar temporalment en aquest grup. Cal dir, que aquesta classificació sempre pot variar en funció de l'evolució de l'alumne i per exemple alguns alumnes del grup D poden passar a ser del grup A o viceversa.



**Figura 7.7** Classificació segons l'EAP

### 7.1.2.2 Diagnòstic

Entenem la paraula diagnòstic no des del punt de vista mèdic, sinó com el fet de reconèixer una situació. Amb aquesta premissa hem demanat als professionals de l'EAP quin és el diagnòstic de cada alumne. En alguns casos se'ns ha pogut facilitar molta informació ja que l'infant ha estat també atès en un centre especialitzat en trastorns de l'aprenentatge, de conducta, etc. però d'altres en què no hi ha aquesta informació ens hem centrat en la valoració que ha fet l'EAP des del punt de vista psicopedagògic.

En la taula 7.3 podem observar l'elevat nombre d'alumnes (15,7%) que presenten dificultats en l'àrea emocional (tals com ansietat, inseguretat, baixa autoestima, pors...). Així doncs, sembla confirmar-se, tal i com assenyalava Román (2010) entre d'altres, que hi ha un percentatge important d'infants adoptats que presenten dificultats en aquesta àrea. Davant d'aquesta evidència caldria considerar i tenir present les experiències prèvies viscudes per l'infant a l'hora de realitzar la valoració psicopedagògica.

En segon lloc, trobem els alumnes que presenten algun trastorn específic de l'aprenentatge (13,9%) com podria ser la dislèxia o la discàlculia i/o dificultats d'aprenentatge de tipus cognitiu (alumnes amb un quocient intel·lectual considerat límit o baix). Recordem que tant els factors genètics, com ambientals poden generar dèficits cognitius importants que es tradueixen en un baix coeficient intel·lectual i un baix rendiment escolar (Gindis, 2000).

Volem també destacar el 18,6% d'alumnes que, segons la informació de l'EAP, presenten un TDA o TDAH. Són nombrosos els autors (Fries i Pollak, 2004; Smith i Ryan, 2004; Brodzinsky i Palacios, 2005; Gunnar i Kertes, 2005) que assenyalen que aquest tipus de problemes són més significatius en els nens adoptats que no pas en els altres. Malgrat no podem fer la comparativa amb la població general, entre la que es considera que hi ha entre un 5 i un 10% de persones amb TDA o TDAH, considerem que és un percentatge important i destacable, tot i que no podem obviar que en alguns casos, la hiperactivitat o la manca d'atenció no són el problema en sí, sinó només un símptoma d'alguna altra dificultat. Assenyalar també, sense emetre cap judici, que en els darrers anys hi ha hagut un important debat entorn la credibilitat del considerable increment de diagnòstics de TDAH i TDA. En el cas dels infants adoptats és habitual que les carències viscudes durant la primera infància afectin a la capacitat atencional i/o per controlar la impulsivitat i, per tant, aquests infants tenen moltes més possibilitats de ser diagnòstics de TDAH (Rutter, 1998).

El 11,1% dels casos presenten un retard maduratiu, que considerem un percentatge destacable si tenim en compte que aquests alumnes presenten dificultats en diverses àrees i que, en ocasions, també hi pot haver hiperactivitat, problemes cognitius o altres dificultats vinculades. Volem destacar les aportacions de Domènech, Prats i Guasch (2009) que expliquen com les carències estimulatives poden repercutir en el nivell maduratiu i en el desenvolupament de l'infant.

**Taula 7.3** Diagnòstic dels alumnes

Diagnòstic	Freqüència	Percentatge
Trastorn emocional	17	15,7%
Dificultats d'aprenentatge (dislèxia, discalculia, cognitiu)	15	13,9%
Retard maduratiu	13	12%
Trastorn Dèficit Atenció amb Hiperactivitat (TDAH)	10	9,3%
Trastorn Dèficit d'Atenció (TDA)	10	9,3%
Trastorn d'Espectre Autista (TEA)	7	6,5%
Deficiència intel·lectual mitjana	6	5,6%
Trastorn del vincle	5	4,6%
Deficiència intel·lectual lleugera	5	4,6%
Dèficit sensorial (visual, auditiu, motriu)	4	3,7%
Trastorn conducta (TC)	4	3,7%
Retard del llenguatge	3	2,8%
Síndrome d'Alcoholisme Fetal (SAF)	2	1,9%
Trastorn general del desenvolupament (TGD)	2	1,9%
Altes capacitats	2	1,9%
Trastorn dissocial	1	0,9%
Trastorn de la personalitat	1	0,9%
Síndromes minoritaris	1	0,9%
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100%</b>

D'aquest primer buidatge d'informació hem seguit un procés de categorització per poder arribar a una classificació que ens permeti analitzar les dades des d'una perspectiva més global.

### 7.1.2.3 Àrees en les que presenten més NEE

Per poder categoritzar les necessitats educatives que presenten els alumnes de la mostra A hem establert 4 grans àrees, partint de la classificació aportada per Clariana (2003) que seguint el plantejament de Brennan (1985 citat a Clariana, 2003), classifica les necessitats educatives en quatre tipologies (veure capítol 3, punt: 3.3.1) que recordem breument a continuació:

Tipologia I. Necessitats educatives relacionades amb l'audició, la visió i la mobilitat.

Tipologia II. Necessitats educatives relacionades amb desavantatges educatius previs.

Tipologia III. Necessitats educatives relacionades amb dificultats d'aprenentatge.

Tipologia IV. Necessitats educatives relacionades amb peculiaritats emocionals i problemes de conducta.

Clariana (2003) també concreta que aquestes tipologies no són excloents, ja que un alumne pot presentar NEE de més d'una tipologia.

Considerant que en la mostra de la present tesi, no hi ha alumnes de la tipologia II (grup C segons la classificació de l'EAP). Hem substituït aquesta tipologia per un grup al que hem anomenat: Retard en el desenvolupament, fent referència a aquells alumnes que presenten un retard maduratiu o necessitats importants en més d'una àrea.

Per recollir les dades hem preguntat als professionals de l'EAP, en quina àrea l'alumne presenta més NEE, fent referència a: cognició, atenció, llenguatge, conducta, emoció, relació, sensorial, motriu, diverses àrees.

Un cop recollida la informació hem agrupat les respostes en àrees més globals, atenent als següents criteris:

1. **Àrea Cognitiva, atenció, llenguatge:** hi incloem aquells alumnes que presenten dificultats específiques en les habilitats acadèmiques, trastorns del llenguatge, dislèxia, discalculia, dificultats d'aprenentatge, trastorn per dèficit d'atenció sense hiperactivitat, etc. És a dir, aquells alumnes en què les principals necessitats fan referència a aspectes cognitius, però no tenen problemes de conducta dins el grup-classe i que, per tant, les decisions que es prenen a nivell d'EAP s'orienten principalment a millorar el seu rendiment acadèmic i els resultats escolars.

2. **Àrea de conducta, emoció, relació:** fa referència a aquells alumnes en qui les principals dificultats tenen a veure amb la seva conducta dins de l'aula o la seva relació i integració en el grup-classe. Així doncs, les decisions que pren l'EAP van encaminades a millorar els aspectes conductuals, emocionals, etc. Cal dir que en moltes ocasions aquests alumnes també presenten dificultats en el seu rendiment acadèmic, malgrat es considera com una conseqüència de la dificultat principal i no perquè hi hagi necessitats en l'àrea cognitiva que puguin dificultar l'aprenentatge.
3. **Àrea sensorial-motriu:** fa referència a alumnes que presenten dèficits a nivell motriu, visual, auditiu, etc. i que les mesures i les decisions preses han anat orientades a millorar aquest aspecte.
4. **Àrea de retard en el desenvolupament:** fa referència a aquells alumnes que presenten un retard maduratiu que afecta a diverses o a totes les àrees de desenvolupament i que, per tant, és difícil concretar en quina àrea tenen més necessitats, ja que les decisions que es prenen estan encaminades a una atenció global de l'infant, tenint en compte les seves necessitats i el seu nivell de desenvolupament.

Per facilitar la lectura dels resultats al llarg de la tesi hem atribuït a cada àrea un nom més breu, tant per a la redacció dels resultats, com per a les figures i taules:

1. Àrea cognitiva, atenció, llenguatge (àrea cognició)
2. Àrea de conducta, emoció, relació (àrea conducta)
3. Àrea sensorial-motriu (àrea sensorial)
4. Àrea retard en el desenvolupament (àrea desenvolupament)

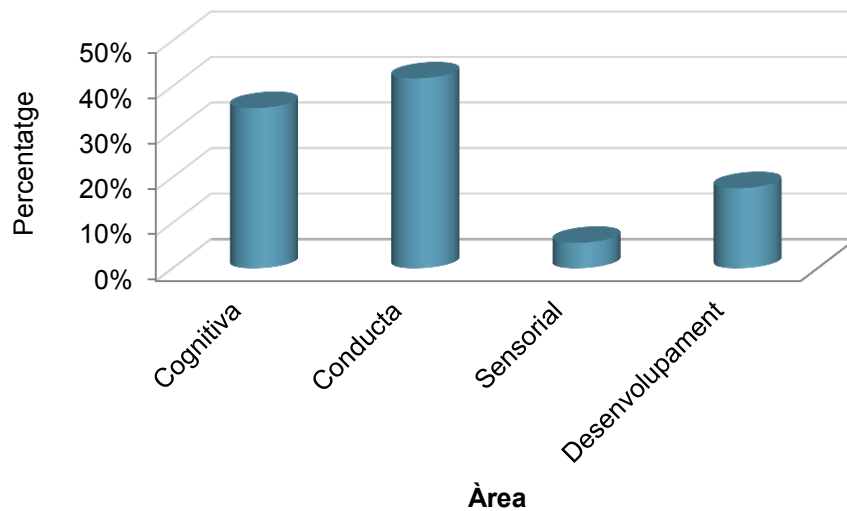
Una vegada definides les àrees passem a presentar les dades.

Per evitar fer interpretacions subjectives en la classificació, hem preguntat als professionals de l'EAP en quina àrea presenta més NEE l'alumne i els resultats revelen (veure figura 7.8), que en 45 casos (41,7%) les principals dificultats estan relacionades amb la conducta, seguit dels 38 casos (35,2%) que presenten dificultats cognitives i en tercer lloc, en un 17,6% els alumnes que presenten un retard del desenvolupament. Així doncs, observem com els aspectes relacionats amb la conducta i les emocions segueixen



tenint el percentatge més significatiu. Aquests resultats corroboren les aportacions de nombrosos autors que afirmen que l'impacte negatiu que provoquen les experiències prèvies influeixen en el desenvolupament psicològic de l'infant.

Nogensmenys important, serà poder contrastar aquestes dades amb les entrevistes als professionals de l'EAP.



**Figura 7.8** Classificació segons l'àrea en què els alumnes adoptats presenten més dificultats

#### 7.1.2.4 Estudi de la relació entre alguns factors sociodemogràfics i l'àrea en què l'infant presenta més NEE

Alguns autors com Lévy-Soussan (2004), assenyalen els factors sociodemogràfics, tals com l'edat d'adopció, el sexe o el país de procedència de l'infant, com a possibles indicadors de risc. És per aquest motiu que ens interessa especialment poder detectar si alguna d'aquestes variables pot incidir més directament amb el tipus de necessitat que presenten els alumnes adoptats de la mostra. Constatar aquesta relació de dependència ens permetria actuar des de la prevenció i la detecció precoç.

Així doncs, hem analitzat la possible relació entre la classificació plantejada en el punt 7.1.2.3 (Àrea NEE) i les variables: país d'origen, edat d'adopció i sexe de l'infant.

Donada les múltiples possibilitats de cada variable, hem agrupat els països d'origen segons zones geogràfiques (Europa de l'Est, Àsia, Àfrica, Catalunya, Sud-amèrica) i

respecte a les franges d'edat hem establert dues categories: infants de menys de 4 anys en el moment de l'adopció i infants de 4 o més anys en el moment de l'adopció.

Un cop definides les variables, hem analitzat les dades segons la prova de "chi-quadrat" de Pearson ( $\chi^2$ ), ja que ens permet analitzar la dependència o independència de dues variables estudiades.

En la taula 7.4 podem observar els resultats obtinguts de la  $\chi^2$ :

**Taula 7.4** Relació de les NEE amb les variables sociodemogràfiques

	Sexe	País d'origen	Edat d'adopció
<b>Àrees NEE</b>	<b>p = 0.984</b>	<b>p = 0.082</b>	<b>p = 0.74</b>

Tal i com observem a la taula 7.4, la prova paramètrica de la  $\chi^2$  de Pearson indica que no existeix una relació de dependència entre les variables estudiades en cap dels casos, ja que tots els valors del paràmetre estadístic de la prova són majors que 0.05.

Així doncs, en aquesta tesi no podem demostrar la relació entre les dades sociodemogràfiques escollides i l'àrea en que els infants presenten dificultats.

Tot i que estadísticament no podem justificar una relació de dependència, considerem important destacar alguns aspectes observables de cada variable.

#### Respecte al sexe de l'infant

Alguns estudis, com els realitzats per Loizaga et al. (2009) o Berastegui i Rosser (2012), han conclòs que els nens tendeixen a presentar més problemes de tipus psicològic que les nenes. Si considerem els problemes psicològics com els que fan referència a l'àrea que nosaltres hem anomenat de conducta, observem en la taula 7.5, que el 66,7% són nens i el 33,3% són nenes, per tant els resultats serien similars als obtinguts en els estudis citats. Tanmateix, si comparem l'àrea en que hi ha un percentatge més alt de necessitats en el grup de nens i nenes, observem que ambdós mostren un major percentatge en l'àrea de conducta el que no ens permetria establir aquesta relació.

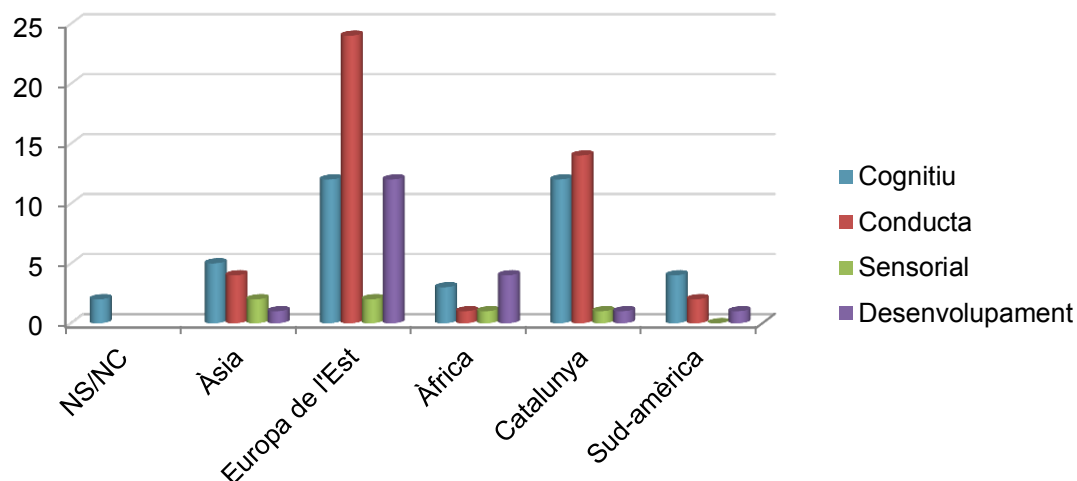
**Taula 7.5** Relació entre l'àrea en que presenten necessitats i el sexe de l'infant

	Cognitiu	Conducta	Sensorial	Desenvolupa-ment	Total
Nombre de nens	26	30	4	12	72
Percentatge nens	36,1%	41,7%	5,6%	16,7%	100%
Percentatge nens respecte al total d'infants	70,3%	66,7%	66,7%	63,2%	66,7%
Nombre de nenes	12	15	2	7	36
Percentatge nenes	30,6%	41,7%	5,6%	19,4%	100%
Percentatge nenes respecte al total d'infants	29,7%	33,3%	33,3%	36,8%	33,3%
Nombre total	38	45	6	19	108
Percentatge total	34,8%	41,7%	5,6%	17,6%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

#### Respecte al país d'origen

Alguns estudis indiquen que els infants procedents de països d'Àfrica i Àsia obtenen millors resultats en escales d'adaptació que els dels països de l'Est i Centre-amèrica (Reinoso, 2013). Altres estudis, com el de Miller (2005), assenyalen els infants procedents d'Europa de l'Est com a més propensos a tenir problemes de conducta. És per aquest motiu que en la nostra investigació volem estudiar la relació entre el país d'origen i l'àrea en que els alumnes adoptats presenten més necessitats educatives.

Tot i que, com ja hem dit, no existeix cap relació estadísticament significativa entre el país d'origen i l'àrea en que els infants adoptats presenten NEE, observem en la figura 7.9 que l'àrea en què presenten més necessitats els alumnes de Sud-amèrica i d'Àsia és la cognitiva amb un 57,1% i un 41,7% respectivament. Els d'Europa de l'Est i Catalunya presentem més necessitats en l'àrea de conducta, amb un 48% i un 50% respectivament. Així doncs, podríem afirmar que els resultats coincideixen amb els de Miller (2005) respecte als infants procedents de països de l'Est. Finalment els infants procedents de l'Àfrica presenten més necessitats en l'àrea de desenvolupament.



**Figura 7.9** Relació entre l'àrea en que presenten necessitats i la zona geogràfica d'origen

#### Respecte a l'edat d'adopció

Alguns autors com Palacios (2007), assenyalen que l'edat d'adopció és un factor de risc i així mateix ho exposàvem en el punt 1.5 del capítol 1.

En el nostre estudi no podem afirmar estadísticament que els infants adoptats més grans presentin més NEE que els adoptats més petits, ja que per estudiar aquesta relació hauríem de disposar d'una mostra representativa de la població total d'adoptats i no només dels que presenten NEE. Tanmateix, volem destacar, tal i com podem observar a la taula 7.6, que tant el grup de menys de 4 anys com el grup de 4 o més anys, l'àrea en que presenten més dificultats és l'àrea conductual.

Si ens fixem en quin dels dos grups obté un percentatge major en cada àrea, observem que només en l'àrea sensorial els de menys de 4 anys obtenen puntuacions més altes, mentre que en la resta d'àrees són els de 4 anys o més tenen percentatges majors.

**Taula 7.6** Relació entre l'àrea en que els infants adoptats presenten necessitats i l'edat d'adopció

	Cognitiu	Conducta	Sensorial	Desenvolupament	Total
Nº d'infants adoptats amb menys de 4 anys	17	22	4	8	51
Percentatge adoptat amb menys de 4a	33,3%	43,1%	7,8%	15,7%	100%
Percentatge menys de 4a respecte al total	44,7%	48,9%	66,7%	42,1%	47,2%
Nº d'infants adoptats de 4 anys o més	21	23	2	11	57
Percentatge infants adoptat 4a o +	36,8%	40,4%	3,5%	19,3%	100%
Percentatge 4a o + respecte al total	55,3%	51,1%	33,3%	57,9%	52,8%
Nombre total	38	45	6	19	108
Percentatge total	35,2%	41,7%	5,6%	17,6%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

### 7.1.3 Mesures específiques d'atenció a la diversitat

Tal i com hem explicat en el capítol 4 del marc teòric, els centres educatius disposen de diverses mesures generals i específiques per poder donar resposta a les necessitats dels alumnes.

Donat l'elevat nombre de variables que intervenen en cada cas i la complexitat de poder analitzar les dades de forma global, en la present recerca ens hem interessat en conèixer les mesures específiques d'atenció a la diversitat. Aquestes s'utilitzen un cop esgotats els recursos ordinaris, es caracteritzen per aplicar-se a alumnes concrets i s'han de reflectir en el PI (Cabrerizo i Rubio, 2007). Així doncs, són aquelles mesures de caràcter més específic i personalitzat que s'adopten quan les necessitats educatives de determinats alumnes no poden ser ateses mitjançant les mesures establertes amb caràcter general per a l'atenció de tot l'alumnat.

Les mesures de les que hem recollit informació i que ens permetran donar resposta a l'objectiu 1.3 Estudiar i descriure les mesures específiques d'atenció a la diversitat que s'apliquen per fer front a les NEE dels alumnes adoptats, han estat les següents:

#### 7.1.3.1 Pla Individualitzat

7.1.3.1.1 Nombre d'alumnes que disposen d'un PI

7.1.3.1.2 Principals línies d'actuació del PI

7.1.2.3.3 Des de quin curs tenen PI

#### 7.1.3.2 Mesures específiques

7.1.3.2.1 Suports organitzatius específics en l'escola ordinària

7.1.3.2.2 Repetició de curs

7.1.3.2.3 Escolarització en un curs inferior

7.1.3.2.4 Modalitat d'escolarització

#### 7.1.3.3. Reconeixement NEE

7.1.3.3.1 Dictamen d'EE

7.1.3.3.2 Certificat de discapacitat

7.1.3.3.3 Suficiència de les mesures específiques

#### 7.1.3.1 Pla individualitzat

Com ja hem explicat en el marc teòric, el PI (Pla Individualitzat) és una eina que recull el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que l'alumne pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars. Seguint l'Ordre EDU/296/2008 s'ha d'elaborar un PI per a un alumne/a quan es consideri que per al seu progrés són insuficients les adaptacions incorporades a la programació ordinària i les mesures de reforç o ampliació previstes.

##### 7.1.3.1.1 Nombre d'alumnes que disposen d'un PI

Ortín i Carrasco (sd) afirmen que no tots els nens que presenten dificultats a l'escola han de ser candidats a un PI. Expliquen que abans "l'educador ha d'aplicar tota una sèrie d'estratègies d'individualització del procés d'ensenyament-aprenentatge, i només fer un PI quan aquestes estratègies, per si mateixes, no resultin suficients per donar resposta a les necessitats educatives".

Respecte als alumnes de la mostra, si ens fixem en la taula 7.7, observem que un 42,6% no ha tingut mai un PI, i per tant, entenem que s'ha pogut donar resposta a les seves necessitats amb les estratègies d'individualització portades a terme a l'aula.

Un 56,5% dels alumnes de la mostra tenen un PI o aquest està en procés d'elaboració, percentatge que constata, seguint els autors citats, que en la majoria de casos les mesures ordinàries aplicades no han estat suficients per donar resposta a les necessitats dels alumnes.

Hi ha un alumne que havia tingut un PI però que en aquest moment ja no el té. El fet de que el percentatge d'alumnes que han tingut un PI en un moment donat de la seva escolarització i l'han deixat de tenir sigui tant petit, ens porta a pensar que generalment, en el moment en que es decideix elaborar el PI per a un alumne és perquè es considera que les necessitats que presenta requeriran de suports o mesures específiques al llarg de tota l'etapa i/o de l'escolarització.

**Taula 7.7** Nombre d'alumnes de la mostra A atenent a si disposen de PI

Pla individualitzat (PI)		
	Freqüència	Percentatge
Sí	53	49,1%
No n'ha tingut mai	46	42,6%
En procés d'elaboració	8	7,4%
En tenia i ara ja no en té	1	0,9%
Total	108	100%

#### 7.1.3.1.2 Principals línies d'actuació del Pla Individualitzat

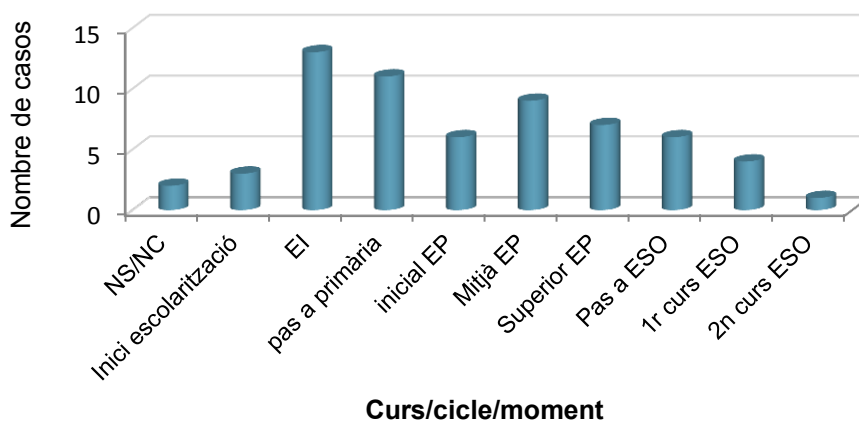
Les línies d'actuació del PI (taula 7.8) són molt diverses ja que depenen de les necessitats específiques de l'alumne. Malgrat tot, hem preguntat sobre aquesta dada als professionals de l'EAP. Respecte als 62 alumnes que tenen, tindran en breu, o han tingut un PI, destaquem el 21,3% en què aquest contempla tots els aspectes en general, ja que acostumen a ser alumnes amb dificultats en diverses àrees. En un 19,4% el PI està enfocat als aprenentatges, és a dir, concreta les adaptacions que l'alumne necessita per tal de poder assolir els objectius plantejats en el mateix Pla i en un 14,5% té a veure amb estratègies que permetin millorar la conducta de l'alumne a l'aula. Destacar els dos alumnes amb altes capacitats que disposen d'un PI que contempla l'ampliació de continguts o bé l'acceleració de curs.

**Taula 7.8** Línies d'actuació del Pla Individualitzat

LÍNIES DEL PI		
	Freqüència	Percentatge
Tot en general	23	21,3%
Aprenentatges	21	19,4%
Comportament	9	8,3%
Canvi d'escolarització	5	4,6%
Relacional, social, emocional	2	1,9%
Acceleració o ampliació	2	1,9%
Total	62	57,4%

#### 7.1.3.1.3 Curs en què s'inicia el Pla Individualitzat

Hem volgut també investigar sobre en quin moment es fa el PI i tal i com podem observar en la figura 7.10, en més del 25% dels casos es fa abans d'iniciar l'escolarització obligatòria, majoritàriament durant els dos primers cursos de l'educació infantil. Un altre moment important és el canvi d'etapa d'infantil a primària i el primer cicle d'EP on el percentatge ja arriba al 56,5%. Durant la resta dels cicles el percentatge va disminuint a mesura que va incrementant el curs, possiblement perquè les dificultats es detecten molt abans i es prenen les mesures oportunes des de l'inici.

**Figura 7.10** En quin moment es fa o s'elabora el PI

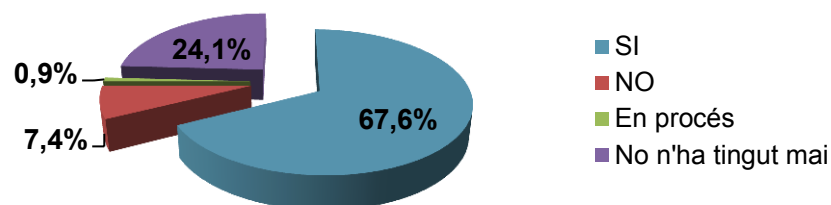


### 7.1.3.2 Mesures específiques

El PI de cada alumne recull les mesures que s'han de prendre tant a nivell curricular, com organitzatiu per poder atendre les seves necessitats específiques. Així doncs, volem investigar quines són les mesures específiques que es prenen per donar resposta a nivell individual a les necessitats de l'alumne.

#### 7.1.3.2.1 Suports organitzatius específics en l'escola ordinària

En la figura 7.11 observem que un 67,6% de la mostra A està rebent algun suport específic en aquests moments i un 7,4% l'ha rebut en algun moment de la seva escolarització però no el rep actualment. Així doncs, un total de 75,9% dels alumnes han rebut, reben o rebran en breu algun suport específic, mentre que només un 24,1% no ha rebut aquest suport perquè s'ha considerat que no era necessari i s'ha pogut donar resposta a les seves necessitats prenent altres mesures d'atenció a la diversitat.



**Figura 7.11** Nombre d'alumnes que reben suports específics

Si observem, en la figura 7.12, el tipus de suport que han rebut els alumnes al llarg de l'escolarització veiem que el percentatge majoritari, un 55,2% han tingut suport per part del mestre d'EE o el psicopedagog del centre, entenent que han rebut una atenció especialitzada fora de l'aula ordinària. Cal assenyalar, tal i com afirmen Cabrerizo i Rubio (2007), que el reforç educatiu, en una aula de suport i/o aula d'educació especial, esdevé una de les mesures d'atenció a la diversitat més utilitzada a tots els centres escolars, dada que hem pogut contrastar a la nostra investigació.

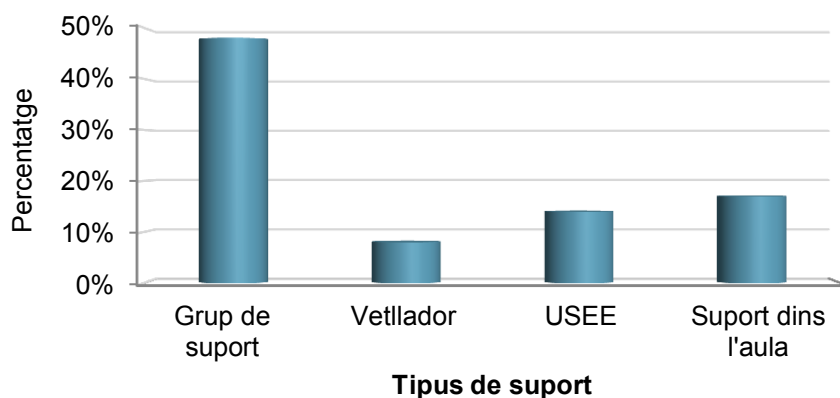
Un 19,5% dels casos han rebut suport dins l'aula ja sigui per part del docent responsable de l'atenció a la diversitat, d'un mestre d'educació especial, o qualsevol altre professor. Tal com indiquen Duran i Miquel (2003) aquest tipus de mesura permet atendre millor a la diversitat de l'alumnat, alhora que promou pràctiques inclusives.

En alguns casos, les necessitats dels alumnes requereixen d'intervencions molt més específiques i especialitzades. Recordem tal i com exposàvem en el marc teòric que els grups de les USEE han d'estar formats, segons la legislació vigent, per un nombre aproximat de deu alumnes, dels quals cinc han de presentar discapacitat intel·lectual o trastorns del desenvolupament. Un 16% dels casos de la mostra A estan essent atesos a la USEE, el que ens sembla un percentatge força elevat donat que és un recurs força específic.

Finalment, un 9,2% dels alumnes han tingut el suport d'un vetllador, normalment, a l'etapa d'ed. Infantil o en casos en que l'alumne presenta dificultats greus d'adaptació a l'entorn escolar.

Cal dir, que hi ha alguns casos en que primer han rebut un tipus de suport i posteriorment un altre en funció de les necessitats de l'alumne i dels recursos disponibles. Especificar que, en el 50% dels casos dels alumnes que han tingut el suport d'un vetllador han passat amb el temps a una modalitat d'escolarització compartida i un 62,5% disposen de certificat de discapacitat.

Volem concretar que en un 50% dels casos els alumnes que ha requerit un vetllador presenten necessitats en l'àrea de conducta. La resta presenten problemes motrius (25%) o retard en el desenvolupament (25%). No hi ha cap alumne que hagi rebut el suport d'un vetllador per problemes en l'aprenentatge. Aquest fet, s'explica perquè l'objectiu de la figura del vetllador, tal i com la defineix el Departament d'Ensenyament, és donar suport a l'autonomia dels infants amb un alt grau de dependència, per tal de facilitar la seva integració en el grup-classe i aconseguir major autonomia personal en tots els aspectes físic, social i intel·lectual i vetllar pel seu desenvolupament harmònic.



**Figura 7.12** Tipus de suport que han rebut

7.1.3.2.2 Repetició de curs

Quan les mesures de suport que es donen a l'alumne no són suficients perquè aquest assolixi els objectius plantejats en el seu PI, la LEC determina que l'alumne podrà romandre un curs més a cada etapa educativa del que es preveu amb caràcter general, sempre i quan la repetició afavoreixi la seva evolució.

Tal i com observem a la taula 7.9 hi ha 31 alumnes, un 28,7% que han repetit un curs al llarg de la seva escolarització, mentre que 75 alumnes no han repetit mai.

**Taula 7.9** Nombre d'alumnes de la mostra A que han repetit curs

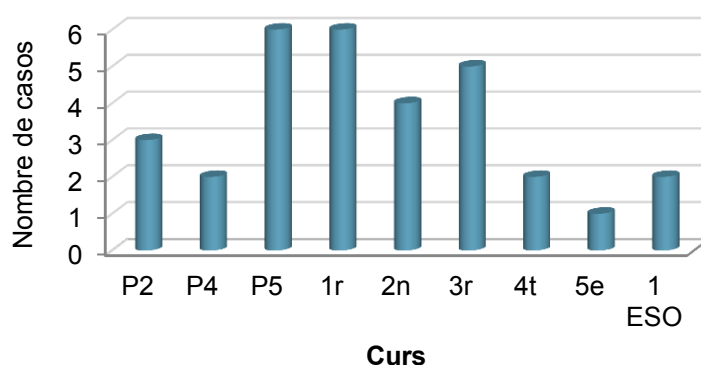
	Nombre d'alumnes	Percentatge
NS/NC	2	1.9%
Repetició	31	28.7%
No repetició	75	69.4%
Total	108	100%

Dels 31 alumnes que han repetit, un 54,8% són nens i un 45,2% són nenes. Si tenim en compte que la mostra es compon de 72 nens i 36 nenes, podem afirmar que el percentatge de nenes que repeteixen és més elevat que el de nens. Si ens fixem amb el país d'origen observem que la zona geogràfica d'origen amb un nombre més elevat d'alumnes que han repetit és Sud-americà amb un 42,9%, respecte al 57,1% que no han repetit. Tot i que puguem pensar que el fet d'haver estat adoptat i consegüentment escolaritzat més gran podria ser un indicador de més dificultats, i per tant, de repetició, estadísticament tampoc ho podem constatar perquè s'hauria de comparar amb els alumnes no adoptats.

Si ens fixem en quin curs han repetit els 31 alumnes, observem en la figura 7.13 que un 35,5% dels alumnes han repetit curs abans d'iniciar l'educació primària, el que podem considerar un nombre important de repeticions, ja que entre P-2, P-4 i P-5 trobem 11 casos. Cal dir que l'EI és un període on l'adquisició d'hàbits és fonamental i en els casos on hi ha un retard maduratiu, les diferències, respecte al grup en general, es fan força evidents. Destacar també que en 3 dels 11 casos s'ha valorat la necessitat de que l'alumne romangués un any més a la llar d'infants, endarrerint així l'entrada al segon cicle de l'EI, possiblement, perquè a la llar d'infants els alumnes poden rebre una atenció molt més individualitzada perquè la ràtio educador/alumne és molt més baixa, que a l'educació infantil.

El percentatge de repeticions a 1r i 2n d d'EP és del 32,2%. El primer cycle d'EP és el moment en què es consoliden molts hàbits d'autonomia i també l'aprenentatge de la lectoescriptura i les operacions matemàtiques bàsiques, per aquest motiu es fan més evidents aquells alumnes que presenten dificultats en alguna d'aquestes àrees. Si no hi ha una bona adquisició d'aquestes competències bàsiques, en alguns casos, es recomana la permanència a cycle inicial per poder començar posteriorment el cycle mitjà amb una millor base.

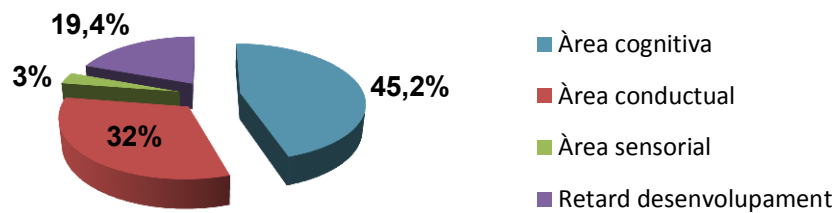
Així doncs, el percentatge d'alumnes que han repetit l'educació infantil o el primer cycle d'EP s'incrementa fins un 67,7%, mentre que els cursos on trobem menys repeticions és el cycle superior d'EP, on només hi ha un cas a 5è i a secundària amb dos casos.



**Figura 7.13** Curs de la repetició dels alumnes de la mostra A

Si observem (figura 7.14) les dificultats que presenten els infants i joves que han repetit algun curs, podem afirmar que dels 31 alumnes que han repetit el percentatge majoritari (45,2%) presenten dificultats en l'àrea de cognició, seguit del 32,3% que presenten dificultats en l'àrea de conducta. Tanmateix, no podem analitzar si hi ha una relació significativa entre les àrees en que presenten dificultat (cognitiva, emocional, motriu, desenvolupament) i la repetició, perquè estadísticament no podem considerar la  $\chi^2$  ja que un 7,8% dels casos tenen una freqüència esperada inferior a 5%.

Respecte al diagnòstic, observem que la majoria d'infants que repeteixen (36,8%) presenten una discapacitat intel·lectual mitjana o lleugera, seguit dels alumnes que presenten un trastorn de l'Espectre Autista (TEA) que equival al 21,5%. La resta d'alumnes que han repetit presenten dificultats de tipus diversos.



**Figura 7.14** Àrea en la que presenten més NEE els alumnes que han repetit curs

#### 7.1.3.2.3 Escolarització en un curs inferior

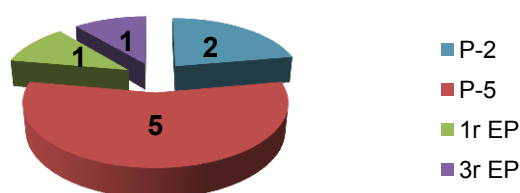
A nivell legislatiu, es contempla la possibilitat d'escolaritzar un alumne en el curs inferior al que li correspondria segons l'edat, quan aquest presenti un "desfasament" en els aprenentatges de més de dos anys.

De la mostra A trobem un total de 9 casos, que es correspon a un 8,3%, que han estat escolaritzats en un curs inferior, mentre que la resta han estat escolaritzats en el curs que els hi corresponia segons l'edat cronològica. Volem destacar que cap d'aquests 9 alumnes ha repetit cap altre curs fins el moment de recollir les dades.

Si analitzem més detingudament aquesta dada observem (figura 7.15) que la majoria dels 9 casos que han estat escolaritzats en un curs inferior, s'han incorporat al sistema educatiu principalment en el darrer curs de l'educació infantil i per tant, vol dir que haguessin hagut d'iniciar l'escolarització a 1r EP per la seva edat cronològica. En segon lloc trobem els que han estat escolaritzats a P-2, tot i que haurien d'haver començat a P-3 i dos casos a 1r i 3r d'EP.

No hi ha diferència entre els nens i les nenes, ja que dels 9 escolaritzats per sota de l'edat cronològica: 6 són nens i 3 són nenes, el que és correspondria amb el nombre total de la mostra de nens i nenes.

Segons la zona geogràfica trobem que hi ha 3 alumnes d'Europa de l'Est i 3 d'Àsia. Únicament no hi ha cap infant escolaritzat per sota de l'edat cronològica procedent de l'adopció nacional.



**Figura 7.15** Curs en què han estat escolaritzats els alumnes que s'han incorporat al sistema educatiu en un curs inferior al que els hi correspondria segons l'edat cronològica

#### 7.1.3.2.4 Modalitat d'escolarització

Una altra mesura que cal prendre quan les necessitats educatives que presenta un alumne no poden ser satisfetes i ateses en un centre ordinari és el canvi en la modalitat d'escolarització. Carbonell, Batllori, Muñoz i Saltor (2004), afirmen que el sistema d'educació especial parteix de la idea que els alumnes amb necessitats educatives especials poden ser més ben atesos en grups reduïts, amb professionals preparats específicament i amb metodologia i materials singulars i determinats.

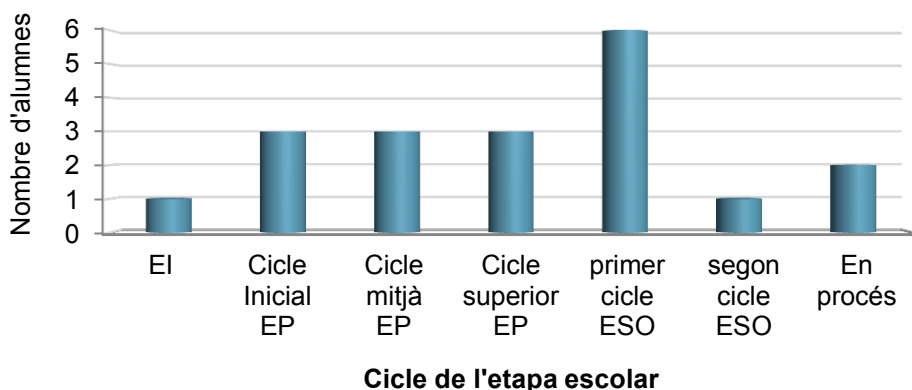
Així doncs, tot i que el 100% dels alumnes de la mostra A varen iniciar la seva escolarització en un centre ordinari, observem en la taula 7.10 que en el moment de l'estudi un 17,7% havien canviat la modalitat d'escolarització, alguns d'ells a un CEE i altres segueixen la modalitat d'escolarització compartida entre el centre ordinari i el CEE o la UEC.

**Taula 7.10** Nombre d'alumnes segons la modalitat d'escolarització

MODALITAT ESCOLARITZACIÓ	NOMBRE D'ALUMNES	Percentatge
Ordinària	89	82,4%
Compartida	10	9.3%
Centre d'EE	6	5.6%
Domiciliària o recurs terapèutic	3	2.8%
Total	108	100%

Aquests canvis es poden produir en qualsevol moment de l'escolarització però, tal i com podem observar en la figura 7.16, veiem un increment significatiu en el moment d'iniciar

la secundària. Aquesta dada ens fa pensar que a l'EP es disposen de més recursos per poder fer front a les necessitats específiques dels alumnes, ja sigui per les mesures organitzatives del centre, per la formació del professorat o per altres qüestions.



**Figura 7.16** Cicle escolar en el que es produeix el canvi en la modalitat d'escolarització

Quan es planteja un canvi en la modalitat d'escolarització, l'alumne sempre ha de disposar d'un dictamen de NEE. Recordem que el dictamen és un informe tècnic on consten les NEE que presenta l'alumne, així com la proposta d'escolarització en un centre ordinari, d'EE o modalitat d'escolarització compartida.

### 7.1.3.3 Reconeixement NEE

#### 7.1.3.3.1 Dictamen d'EE

El dictamen d'escolarització és el document administratiu que reconeix les dificultats greus i permanents de l'alumne. Si observem a la taula 7.11, quants alumnes tenen dictamen d'EE observem que n'hi ha 46 que en tenen o estan en procés de tenir-lo, mentre que 62 dels 108 alumnes no han tingut mai dictamen.

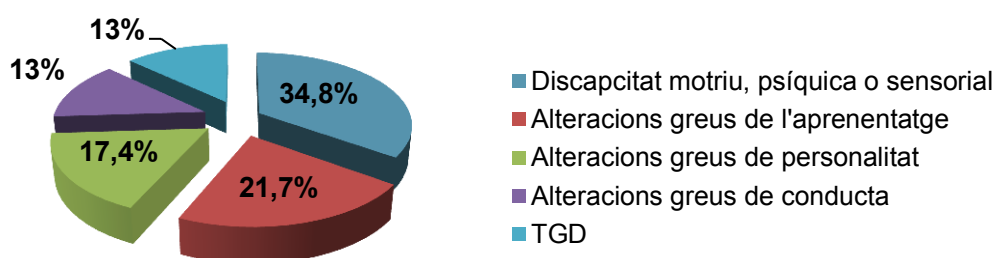
**Taula 7.11** Alumnes que disposen de dictamen d'EE

	Freqüència	Percentatge
Sí	41	38,0
En procés	5	4,6
No n'ha tingut mai	62	57,4
Total	108	100,0

Referent al motiu que consta en el dictamen recordar, tal i com explicàvem en el capítol 5 del marc teòric, que aquesta classificació ha anat variant al llarg dels anys i hi ha hagut modificacions significatives. Tanmateix, en aquests moments, els motius que consten són els que exposem a continuació.

- Discapacitat motriu, psíquica o sensorial.
- Alteracions greus de conducta.
- TGD.
- Altres alteracions greus de personalitat.
- Alteracions greus d'aprenentatge.

Respecte a aquesta classificació, observem en la figura 7.17, que un 34,8% dels casos són alumnes que presenten una discapacitat motriu, psíquica o sensorial, destacant que la discapacitat és principalment psíquica en els casos de la mostra A, seguit d'un 21,7% que presenta alteracions greus de d'aprenentatge. Posteriorment trobem els alumnes amb altres alteracions greus de personalitat amb un 17,4% i en un 13% els alumnes que presenten alteracions greus de conducta o TGD (autisme, asperger, síndrome de rett,...).



**Figura 7.17** Motiu del dictamen

#### 7.1.3.3.2 Certificat de discapacitat

Per acabar aquest apartat, volem destacar que un total dels 20 alumnes de la mostra disposen de certificat de discapacitat i un està en procés de tramitar-lo. Obtenir aquest certificat es tracta d'un tràmit administratiu competència de la Generalitat de Catalunya que implica una valoració de l'abast de la discapacitat de l'infant, entenent la discapacitat com la restricció o absència de realitzar una activitat dins el marge que es considera normal per a un ésser humà. Es reconeix la condició de persona amb discapacitat quan el grau de discapacitat és igual o superior al 33%.



Dels 20 alumnes (18,5%) que disposen del certificat de discapacitat observem en la taula 7.12 que el percentatge majoritari tenen una discapacitat reconeguda del 33%. Tanmateix, si analitzem amb més detall aquestes dades observem que els 4 casos en que consta més d'un 55% de discapacitat, tots ells presenten segons el diagnòstic TGD. Observem també que en aquests casos la demanda d'intervenció de l'EAP s'ha fet a l'educació infantil i que estan en modalitats d'escolarització compartida (2 casos) o en centres d'educació especial (2 casos).

**Taula 7.12** Grau de discapacitat

Grau de discapacitat	Nombre d'alumnes
33%	10
33 - 45%	4
45 - 55%	1
+ de 55%	4
En procés d'obtenir-lo	1

#### 7.1.3.3.3 Suficiència de recursos i suports específics

No volem tancar aquest apartat sense reflectir l'opinió dels professionals de l'EAP sobre si les mesures que s'han pres i els suports que rep o ha rebut l'alumne han estat o estan essent suficients per atendre les necessitats de l'infant. Cal destacar que en un 69,2% dels casos el professional de l'EAP considera que els suports han estat suficients i que s'ha donat una resposta adequada a les necessitats educatives de l'alumne. En un 15,4% dels casos es considera que l'alumne no ha rebut tot el suport que necessitava per poder superar les dificultats que presentava. En un 14,4% dels casos el professional de l'EAP afirma que no ho sap o té dubtes.

#### **7.1.4 Intervenció psicopedagògica amb els alumnes d'ESO i la seva evolució en el sistema educatiu**

En aquest darrer apartat de l'anàlisi quantitativa, ens interessa especialment poder conèixer quina ha estat l'evolució dels alumnes al llarg de la seva escolarització, ja que els nens i nenes adoptats en el període del boom de l'adopció ara estan cursant l'ESO. Per poder donar resposta a l'objectiu 1.4, hem seleccionat una submostra de la mostra A

a la que hem anomenat mostra ESO i en la que hem inclòs únicament els nois i noies que en el moment de la recollida de dades estaven cursant entre 1r i 4t d'ESO.

Quant a la informació a analitzar hem descrit les mesures que s'han pres en cada etapa educativa intentant establir relacions entre les NEE dels alumnes i les mesures preses. Hem preguntat als professionals de l'EAP quina valoració fan de l'evolució de l'alumne atenent a l'àrea en què presenta més dificultats, i hem incorporat la informació disponible sobre la situació de l'infant durant el període preadoptiu i algunes situacions d'excepcionalitat durant el període postadoptiu. Hem inclòs també, a banda del diagnòstic i l'àrea en que presenten més NEE, informació, facilitada pels professionals de l'EAP i que vàrem recollir amb la fitxa d'enregistrament, sobre les principals dificultats i/o possibles diagnòstics que presenten o han presentat els alumnes al llarg de l'escolarització i que posen de manifest la complexitat en la recollida de les dades donada la especificitat de cada cas.

Les dades seran presentades seguint l'estructura següent:

7.1.4.1. Dades de la mostra ESO: breu descripció d'alguns aspectes que considerem importants de la mostra ESO i que també han estat analitzats en la mostra A.

7.1.4.2. Anàlisi dels casos d'ESO segons les NEE que presenten:

7.1.4.2.1 NEE àrea cognitiva.

7.1.4.2.2 NEE àrea conductual.

7.1.4.2.3 NEE àrea de retard en el desenvolupament.

L'anàlisi d'aquesta informació ens ha de permetre descriure la intervenció psicopedagògica que s'ha portat a terme, identificar possibles relacions existents entre les àrees de dificultat i les mesures que es prenen, així com reflectir, a nivell general, la situació d'aquests alumnes en el sistema educatiu, valorant la seva evolució en funció de les NEE que presenten, sempre amb la finalitat de millorar la intervenció psicopedagògica amb els alumnes adoptats.

Presentem, a la taula 7.13, aquelles dades que hem considerat més rellevants. Per tal de facilitar la comprensió i lectura de la taula podeu consultar la llegenda a la pàgina 221.

DADES alumne		ASPECTES SOBRE LA HISTÒRIA PREVIA I/O LA FAMÍLIA ADOPTIVA		NEE		MESURES ESPECÍFIQUES SEGONS ETAPA EDUCATIVA							
CURS	SEXE	PAIS	EDAT adop.	DIAGNÒSTIC	ÀREA NEE	Dificultats presents al llarg de l'escolarització	SUPORT EXTERN	CURS DEMANDA	DICTAMEN	ED. INFANTIL	ED. PRIMÀRIA	ESO	EVOLUCIÓ
1ESO	NEN	EST	1	TDA	COG	Dificultat atenció		3 EP	NO	Cap mesura	GEE	Cap mesura	M
1ESO	NEN	ASIA	2	ALTA CAP	COG	TDA i després altes capacitats		1ESO	NO	Cap mesura	Cap mesura	PI AMP (2)	M
1ESO	NEN	EST	2	DA	COG	Dificultats en raonament abstracte i lectoescriptura. Inseguretat i baixa autoestima	LOG REF	P5	NO	MALL	AC NO SIG REP (6)	GEE	A
1ESO	NENA	EST	2	TDA	COG	Dèficit atenció Dificultats d'aprenentatge Dificultats relació iguals	CDIAP	P4	SI 6 EP	AC NO SIG	GEE REP (3)	AC NO SIG GEE	F
1ESO	NEN	EST	1	TDAH	COG	Autoestima Dificultats emocionals/ Conductuals i d'aprenentatge Retard mental lleu	CSMIJ PPED	P3	SI 5 EP	Cap mesura	GEE REP (3)	USSE URPI	A
1ESO	NENA	CAT	1	DIL	COG	Mancances vincle matern Discapacitat intel·lectual	CDIAP PSI	P3	SI 6 EP	MEE	GEE REP (3)	CEE	P
1ESO	NEN	EST	1	TDA	COG	Dislàlies Dificultats per organitzar-se	LOG	5 EP	NO	Cap mesura	AC NO SIG	Cap mesura	F
1ESO	NEN	EST	1	SAF	COG	Té rituals Moltes dificultats relació QI límit i TDAH	CDIAP	P3	SI P3	ESC INF.	GEE	AC SIG (1)	F
2ESO	NEN	EST	2	TDA	COG	Dèficit d'atenció i QI límit (pren medicació per TDA) Episodi de bulling a 1ESO	CSMIJ REF	4 EP	NO	Cap mesura	AC NO SIG	AC NO SIG	A
2ESO	NENA	NS/NC	2	DA	COG	Poca tolerància frustració Dificultats parla Dificultats relacionals, ansietat QI límit i TDAH		1ESO	NO	Cap mesura	Cap mesura	AC NO SIG (2)	F

3ESO	NEN	EST	2	Institucionalització amb privacions	DA	COG	Dificultats d'aprenentatge Familia sobre protectora	1 ESO	NO	Cap mesura	Cap mesura	AC NO SIG	M
3ESO	NEN	EST	2	NS/NC Moment adopció: talla i pes baix i retard desenvolupament motor	DA	COG	Dificultats d'aprenentatge, baixa autoestima conducta infantil	5 EP	SI 2 EP	Cap mesura	AC SIG MEE REP (2)	AC SIG	M
3ESO	NEN	S-AMÉR.	2	Possible alcoholisme mare biològica	DA	COG	Dificultats de concentració i d'aprenentatge. QI baix Dificultats emocionals. Poc autocontrol Possible bullying	5 EP	NO	Cap mesura	Cap mesura	GEE PPED	P
3ESO	NENA	EST	1	Retard llenguatge, motriu, cognitiu, relacional	RM	COG	Moltes dificultats d'A. QI baix Inseguretat i bloqueig emocional	P3	SI 1 EP	Cap mesura	GEE REP (4)	GEE PPED	F
4ESO	NEN	CAT	2	Institucionalització molt llarga	DA	COG	Dificultats greus lectoescriptura	6 EP	NO	Cap mesura	PI (6)	GEE	F
4ESO	NEN	S-AMÉR	1	NS/NC Pare adoptiu distant	DA	COG	QI baix i manca de motivació A ESO entorns desfavorits i més problemes conductuals	5 EP	SI 1 ESO	Cap mesura	REP (1)	PPED UEC	G
1ESO	NEN	CAT	1	Maltractament físic preadoptiu	T. DIS	CON	Alteracions greus de conducta	NS/N C	SI 6 EP	Cap mesura	VET	AT. DOM REC TERA	G
1 ESO	NEN	EST	1	Maltractament físic preadoptiu Mare adoptiva malaltia mental	TC	CON	Trastorn del vincle, déficit relacional, possible TEA	NS/N C	SI NS	Cap mesura	SEETDIC AC NO SIG	USEE DER SS per incapacitat de la mare adoptiva	G
1ESO	NEN	CAT	2	Adoptat prèviament per una altra família que el retorna. Mort del pare adoptiu i dificultats de la mare per fer-se càrrec de la situació	TDA	CON	TDA però posteriorment problemes conducta per mort del pare adoptiu Trastorn emocional Possible malaltia mental	1 EP	1 EP	Cap mesura	AC NO SIG	UEC (1) DER SS per estudi del cas	M
1ESO	NEN	EST	1	NS/NC Família adoptiva amb dificultats per establir límits i expectatives poc ajustades	T. EMO	CON	Llavi leporí Problemes conducta (3r EP) Orientació familiar	P3	NO	MALL	MEE	Cap mesura	M
1ESO	NEN	CAT	2	Possible abus sexual preadoptiu	T. EMO	CON	Problemes de conducta Possible trastorn del vincle TDAH	1 EP	NO	Cap mesura	GEE	DERIV USEE o CEE	F
1ESO	NEN	EST	2	Trobat al carrer i institucionalització amb privacions severes	TEA	CON	Aïllat No connecta Dificultats d'aprenentatge	5 EP	SI P5	Cap mesura	SEETDIC GEE	PPED GEE Possible USEE	A

1ESO	NEN	EST	2	Maltractament físic preadoptiu Institucionalització	TC	CON	Ansios, depressiu, agressivitat, TDAH, Trastorn negativista-desafiant i dificultats relació	CDIAP	P3	SI 1EP	VET	SEETDIC GEE	USEE (1)	P
2ESO	NEN	CAT	1	Possible risc prenatal que afecta al desenvolupament del sistema nerviós	TEA	CON	Síndrome d'Asperger Possible Trastorn bipolar Possible TDAH	CDIAP CSMIJ	P3	SI 3EP	AC SIG REP P5	AC SIG CEE (3)	CEE	F
2ESO	NEN	EST	2	Possible mort del pare biològic Escolaritzat al país d'origen Mort pare adoptiu	T. EMO	CON	Adoptat gran. Baixa autoestima, poca tolerància frustració Bloqueig emocional per mort pare adoptiu	PSI	5EP	NO	Cap mesura	Cap mesura	AULA OBERTA	P
2ESO	NENA	CAT	1	NS/NC Família adoptiva amb dificultats per fer-se càrrec de la situació	T. EMO	CON	Marxava de casa, entorns desafavorits, Absentisme escolar Passa a família d'acollida temporalment i torna amb família adoptiva	CSMIJ	2 ESO	NO	Cap mesura	REP (NS)	REC TERA	P
2ESO	NEN	EST	1	NS/NC	T. EMO	CON	Conductes disruptives Impulsiu Baixa tolerància frustració QI ben preservat	PSI	1 ESO	NO	Cap mesura	Cap mesura	Cap mesura	P
2ESO	NENA	EST	2	Negligència preadoptiva	T. EMO	CON	Dificultats vincle Possible SAF Possible TDAH Intents de suïcidi	PSI PED	NS	NO	Cap mesura	Cap mesura	Cap mesura	F
4ESO	NEN	S-AMÉR.	1	NS/NC	DIM	CON	Dificultat expressar sentiments Manca habilitats social Vocabulari molt bàsic i funcional Trastorn emocional Trastorn aprenentatge	LOG PSI	6EP	SI 6EP	AC SIG	AC SIG	CEE (2) DER SS per absentisme escolar	G
2ESO	NEN	EST	2	Sífilis mare biològica	Visual	SEN	Dèficit visual Possible SAF Problemes emocionals	PSI	P3	NO	CREDV	CREDV	Cap mesura	G
1ESO	NENA	EST	1	Institucionalització amb carències greus Separació dels pares adoptius	RM	RD	Retard motriu, parla, atenció, relació Cognició bé, Pares separats		P3	NO	GEE	GEE REP (3)	Cap mesura	F
1ESO	NENA	EST	1	Institucionalització	DIL	RD	Retard llenguatge Trastorn motriu TDAH Retard cognitiu important	CDIAP CSMIJ PPED	P3	SI 1EP	CREDA MEE REP P5	GEE	PPED GEE USEE	P
2ESO	NEN	EST	2	Moment adopció: Baix pes i talla. Retard desenvolupament motor	T. VIN	RD	Dificultats desenvolupament global i aprenentatges Retard maduratiu Trastorn reactiu del vincle	PPED NEU	3EP	SI 6EP	Cap mesura	GEE	GEE PPED REP 1ESO	F
3ESO	NENA	EST	2	NS/NC Són tres fills adoptius Ella és bessona amb una altra nena	DIM	RD	Retard maduratiu important Intents de suïcidi, autolesions, pèrdues de control QI limit TDAH	PSI PSIQ	1EP	SI 3EP	VET REP P4	AC SIG GEE	CEE (1) USEE (2)	M

Taula 7.13 Dades relatives a la mostra ESO

## Llegenda

- Columna 1:** Nombre identificació del cas
- Columna 2:** Curs actual: 1r ESO; 2n ESO; 3r ESO; 4t ESO
- Columna 3:** Sexe de l'infant: Nen/Nena
- Columna 4:** Zona geogràfica d'origen: Europa de l'Est (EST); Catalunya (CAT); Sud-Amèrica (S.AMÈR); Àsia (ÀSIA)
- Columna 5:** Edat d'adopció: 1 (menys de 4 anys); 2 (4 anys o més)
- Columna 6:** Antecedents: Història prèvia a l'adopció o altres observacions destacables de la família adoptiva.
- Columna 7:** Diagnòstic: TDA (Trastorn deficitari d'atenció); ALTA CAP (Altes capacitats); DA (Dificultats d'aprenentatge); TDAH (Trastorn deficitari d'atenció amb hiperactivitat); DIL (Discapacitat intel·lectual lleugera); SAF (Síndrome d'alcoholisme fetal); RM (Retard maduratiu); T. DIS (Trastorn dissociatiu); T. EMO (Trastorn emocional); TEA (Trastorn espectre autista); TC (Trastorn de conducta); DIM (Discapacitat intel·lectual mitjana); T. VIN (Trastorn del vincle); SEN (Déficit sensorial)
- Columna 8:** Àrees de dificultat: Cognitiu (CON); Conducta (CON); Sensorial (SEN); Retard en el desenvolupament (RD)
- Columna 9:** Dificultats que els professionals de l'EAP han detectat al llarg dels anys o bé que han estat diagnosticades per professionals externs.
- Columna 10:** Suports externs rebuts: LOG (logopeda privat); REF (reforç educatiu privat); CDIAP (Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció precoç); CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil); PPED (atenció psicopedagògica privada-reeducació); PSI (atenció psicològica privada); PSIQ (atenció psiquiàtrica privada); NEU (neuròleg);
- Columna 11:** Curs demanda d'intervenció a l'EAP: P (educació infantil); EP (educació primària); ESO (educació secundària)
- Columna 12:** Dictamen: Sí / No i Curs dels dictamen (indicat a sota curs i etapa)
- Columna 13-14-15:** Mesures Específiques segons etapa educativa: AC NO SIG (Adaptacions curriculars no significatives); AC SIG (Adaptacions curriculars significatives); MALL (Mestre audició i llenguatge); MEE (Atenció mestre d'EE dins l'aula ordinària); GEE (Atenció mestre d'EE o psicopedagog fora de l'aula ordinària); VET (Vetllador); REP (Repetició de curs (S/NO) i curs repetició); ESC. INF. (Escolarització en un curs inferior al que li correspondria segons l'edat cronològica); PI (Pla individualitzat); PPED (Atenció individualitzada psicopedagògica); CEE (Centre d'Educació Especial) USEE (Unitat de suport a l'educació especial); Aula Oberta (Grup d'atenció a la diversitat ESO); Centre conductual (Centre d'internament per joves amb dificultats emocionals o conductuals); DER SS (Derivació serveis socials); URPI (Unitat de referència psiquiàtrica infant/juvenil); HOS DIA (Hospital de dia); AT- DOM (Atenció domiciliària, recurs temporal que es porta a terme quan l'alumne està incapacitat per assistir al centre educatiu i mentre se'l deriva al recurs adequat); REC TER (Recurs terapèutic tipus CREI); CREDV (Centre de recursos per a deficients visuals); CREDA (centre de recursos per a deficients auditius); SEETDIC (Servei educatiu específic trastorns del desenvolupament i conducta).

El número que apareix entre parèntesi al costat o sota de la mesura fa referència al curs en el que s'ha aplicat o s'ha començat a aplicar.

**Columna 16:** Evolució segons valoració EAP: Molt Favorable (M); Favorable (F); Acceptable (A); Poc favorable (P); Gens favorable (G)

### 7.1.4.1 Dades de la mostra ESO

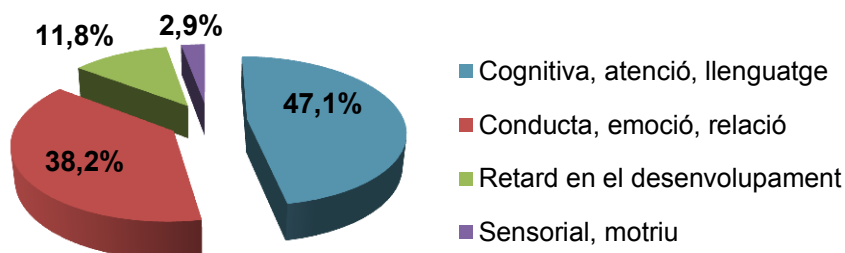
La mostra ESO està formada per un total de 34 alumnes. Gairebé el 70% varen ser escolaritzats a Catalunya entre els cursos de P-2 i P-3 i per tant han cursat tota l'escolarització en el sistema educatiu català. El percentatge s'incrementa fins al 85% si tenim en compte els que han estat escolaritzats abans de primer de primària (primer curs de l'escolarització obligatòria).

Pel que fa al país d'origen, la mostra ESO és força representativa de la mostra total, ja que hi ha un 20% d'adopcions nacionals, respecte al gairebé 80% d'internacionals, principalment de l'Europa de l'Est (64,7%).

Pel que fa al curs, un 50% estan fent 1r d'ESO, un 26,5% 2n d'ESO, un 14,7% tercer d'ESO i un 8,8% 4t d'ESO.

Segons la classificació de l'EAP, un 52,9% dels alumnes d'ESO tenen dictamen (grup A); el 44,1% tenen necessitats educatives sense dictamen (grup D) i un 2,9 és del grup B: altes capacitats. Si ho comparem amb la població total, es percep que el nombre d'alumnes amb dictamen és lleugerament superior, ja que de la mostra A n'hi ha un 38%, respecte al 52,9% de la submostra ESO. Aquest increment pot ser donat a que el dictamen és el document administratiu que reconeix les NEE greus i permanents dels alumnes i que afecten l'aprenentatge, per tant, a mesura que els alumnes es van fent més grans possiblement les necessitats o dificultats siguin més evidents i per tant, és necessari regularitzar la seva situació.

Si observem en la figura 7.18 les àrees en les que presenten necessitats educatives, observem que 16 dels 34 casos (47,1%) presenta necessitats específiques en l'àrea cognició, seguit del 38,2% que presenten dificultats de tipus conductual.



**Figura 7.18** Àrea en les que presenten més NEE els alumnes de la mostra d'ESO



De la totalitat dels 34 alumnes només un d'ells va estar escolaritzat en un curs inferior, tanmateix en 14 casos que es correspon a un 41,2% han repetit algun curs principalment de l'educació infantil o primària, davant del 52,9% que no han repetit.

#### 7.1.4.2 Anàlisi dels casos segons les NEE que presenten

En aquest apartat pretenem oferir una visió més global de la situació educativa dels alumnes de la mostra ESO, tenint en compte, a banda de l'àrea en que segons l'EAP presenten més dificultats, altres necessitats que han presentat o presenten al llarg de la seva escolarització.

##### 7.1.4.2.1 NEE àrea cognitiva

Si ens centrem en el grup d'alumnes que presenta NEE en l'àrea cognitiva, observem que a banda dels diagnosticats de DIL, hi ha 6 alumnes més que presenten un coeficient intel·lectual baix o límit. Així doncs, seguint les aportacions de diversos estudis realitzats per Gindis (2000 i 2006), podríem afirmar que els factors genètics i ambientals i la història viscuda en el període preadoptiu poden generar dèficits cognitius importants.

Molts d'aquestes alumnes presenten també NEE en l'àrea a la que hem anomenat conductual. Aquestes necessitats fan referència a qüestions emocionals (autoestima, inseguretat) i també en un percentatge important, a dificultats de relació amb els iguals i dificultats d'atenció amb hiperactivitat. La presència elevada d'aquestes dificultats, coincideix amb les aportacions de Grau (2010) que assenyalava que el nombre de demandes als serveis postadoptius per problemes escolars tenen relació amb les dificultats per centrar l'atenció i dificultats de relació amb els iguals.

Cal tenir present que sovint les NEE en l'àmbit educatiu acaben generant dificultats en l'àrea emocional, donat que l'alumne a mesura que es va fent gran va prenent consciència de les seves dificultats i això repercuteix en la seva autoestima i autoconcepte.

Pel que fa al tipus de suport extern observem que aquest grup rep principalment suports de reforç educatiu, psicopedagògic o logopèdic. Dels 16 casos, 3 han assistit al CDIAP, que recordem, atén infants entre 0 i 6 anys, i 4 han rebut suport psicològic per part del CSMIJ o d'un psicòleg privat.

Pel que fa a la demanda d'intervenció, en un 37,5% de les vegades s'ha fet a l'educació infantil, mentre que en un 43,7% s'ha produït a l'educació primària, principalment en el cicle superior. Només en un 18,7% dels casos la petició s'ha formalitzat a l'ESO. En aquests darrers tres casos la valoració de l'EAP ha estat favorable o molt favorable, atenent que les mesures que s'han pres han servit per poder donar una resposta adequada a les necessitats dels alumnes. Aquest fet també podria assenyalar que les intervencions que es porten a terme a partir de la secundària són per a perfils d'alumnes que han tingut una evolució acadèmica favorable o acceptable i que les necessitats que presenten no són ni greus, ni permanents. Mostra d'això és que cap dels tres casos disposen de dictamen d'educació especial i pertanyen al grup B (1cas) i D (2casos) definits en el punt 7.1.2.1.

Respecte als tipus de suports que han rebut a cada etapa, observem que a l'educació infantil únicament algun alumne ha estat atès per part de la MALL o del MEE, però en la majoria de casos no s'ha dut a terme cap altra mesura. Considerem que aquest fet pot ser donat perquè, en aquesta etapa, les diferències en els ritmes evolutius dels alumnes són molt més visibles i variables i es considera que cal donar temps a l'infant, tot respectant el seu ritme de desenvolupament i aprenentatge.

A l'etapa de primària observem que un 43,7% dels alumnes han assistit a un grup de suport o han estat atesos de manera individualitzada pel MEE. Volem destacar que 7 dels 16 alumnes han repetit algun curs durant aquesta etapa educativa.

A l'etapa de secundària veiem que la majoria de casos segueixen tenint adaptacions curriculars principalment no significatives. Cal exceptuar, els tres casos on s'han hagut de prendre mesures extraordinàries. En un dels casos hi ha hagut un canvi en la modalitat d'escolarització passant a un CEE. Aquest alumne presenta DIL i té serioses dificultats a nivell acadèmic i dificultats amb el vincle matern. En un altre dels casos s'ha optat per la modalitat compartida amb una UEC. Finalment, el cas més complex és el d'un alumne que a banda de tenir el suport de la USEE, ha hagut de ser atès en a la Unitat de Referència Psiquiàtrica Infantojuvenil (URPI). La URPI<sup>1</sup> és un servei d'hospitalització per a menors de 18 anys que pateixen malalties mentals. La unitat està atesa per un equip multidisciplinari de psiquiatres, psicòlegs i diplomats en infermeria especialitzats en

---

<sup>1</sup> Informació extreta de la web de l'Institut d'Assistència Sanitària. Consultable a: <http://www.ias.scs.es/web/infocorp/noticies/view.php?ID=235>

l'atenció de la salut mental infantojuvenil. Atén principalment menors que presenten inicis de patologia mental greu, com ara la psicosi; trastorns depressius i d'ansietat; trastorns de conducta alimentària, etc.

Destacar que en els dos darrers casos comentats les necessitats que s'atenien a l'etapa de primària fan referència principalment a aspectes acadèmics, tanmateix a l'ESO han adquirit més importància altres necessitats de tipus conductual i emocionals que són les que han condicionat la decisió de les mesures preses. Cal concretar, que possiblement aquests alumnes presenten més necessitats educatives en l'àrea conductual que en la cognitiva, tot i que per a la classificació s'han respectat les aportacions dels professionals de l'EAP, sobre la seva percepció de l'àrea en què cada alumne presenta més NEE.

Volem també assenyalar que en dos d'aquests tres casos en que ha estat necessari recórrer a mesures extraordinàries, l'EAP ha fet palesa la dificultat de la família adoptiva per a fomentar i establir un vincle segur. Cal tenir present, seguint Lévy Soussan (2003), que les dificultats en la creació del vincle és un factor de risc lligat a la història familiar adoptiva i que aquestes dificultats afecten al desenvolupament psicoafectiu de l'infant i no permeten la transformació i elaboració de les angoixes viscudes pel nen durant el període preadoptiu, el que incrementa el risc de psicopatologia.

Pel que fa a la valoració de l'EAP sobre l'evolució dels alumnes amb NEE cognitives, observem a la taula 7.14:

**Taula 7.14** Valoració segons l'EAP, de l'evolució de l'alumne amb NEE cognitives

Valoració	Nombre de casos	Percentatge
Molt favorable	4	25%
Favorable	6	37,5%
Acceptable	3	18,75%
Poc favorable	2	12,5%
Gens favorable	1	6,25%
Total	16	100%

El percentatge majoritari respecte a la valoració de l'evolució de l'alumne és molt favorable, mentre que només en un 18,7% dels casos la valoració es considera poc o gens favorable. Els tres casos que tenen una valoració negativa són alumnes que

presenten necessitats emocionals i/o conductuals i que a mesura que s'han anat fent grans les dificultats s'han fet més complexes i/o persistents i, han afectat el ritme de la seva evolució a nivell acadèmic.

#### 7.1.4.2.2 NEE àrea conductual

Tal i com exposàvem en el marc teòric, nombrosos estudis han fet referència a les dificultats de tipus emocional o conductual dels infants adoptats. La prevalença de les dificultats de caire emocional pot ser donada per les experiències prèvies viscudes (Juffer i Van Uzendoorn. 2005), per les dificultats o la manca de vinculació (Fernández, 2011), la integració del fet adoptiu i/o la construcció de la identitat adoptiva (Burrow et al., 2004)

El grup d'alumnes de la mostra ESO que presenta NEE en l'àrea conductual equival al 38,2% i és sens dubte, el que genera més complexitat quant a la intervenció psicopedagògica.

En les dades presentades podem observar que el 100% dels casos han rebut o estan rebent atenció psicològica o psiquiàtrica, ja sigui per part del CDIAP o CSMIJ (a nivell públic) o per un psicòleg clínic o psiquiatre privat.

Pel que fa al moment en que es realitza la demanda, assenyalem que en un 15% dels casos l'EAP comença a intervenir a la ESO, mentre que en la resta de casos ho fa a l'etapa d'EI o d'EP, el que ens indica que l'entrada a l'ESO no ha suposat en els casos de la mostra un increment significatiu en la detecció o aparició de necessitats en aquesta àrea. Assenyalem aquesta dada, perquè, en aquesta etapa, pren molta importància la construcció de la identitat adoptiva i autors com Burrow et al., (2004) ho atribueixen a un increment de les dificultats de caire emocional i conductual. Malgrat no podem afirmar ni negar aquesta idea, considerem que aquest fet pot generar més dificultats a l'hora d'intervenir a nivell psicopedagògic, ja que hi ha moltes més variables que intervenen que en els casos d'alumnes no adoptats.

Respecte a les dificultats que presenten observem en diversos casos dificultats en el vincle, baixa tolerància a la frustració, agressivitat, aïllament, etc. Les dades semblen indicar tal i com apuntaven Barudy i Dantagnan (2005) que les dificultats per establir vincles durant la primera infància poden arribar a enterbolir les relacions futures fins i tot amb els iguals. En la taula 7.13 podem observar que en un 46% dels casos els alumnes tenen un diagnòstic de trastorn emocional, mentre que la resta tenen altres diagnòstics, principalment TC i TEA. Referir que, en un 84,6% dels casos la capacitat cognitiva està

preservada, per tant, les dificultats d'aquestes alumnes per poder seguir una escolarització ordinària està fortament vinculada a les necessitats emocionals.

Pel que fa al tipus de suport considerem que hi ha diferències destacables respecte al grup que presenten NEE en l'àrea cognitiva. Una de les dades més destacables i que volem assenyalar és que només en dos casos dels 13 que presenten NEE de l'àrea conductual s'ha considerat necessària la repetició com a recurs per afavorir la seva integració, mentre que en el grup d'alumnes que presenten NEE de l'àrea cognitiva 7 dels 16 alumnes han repetit curs.

Si ens fixem en les mesures aplicades en cadascuna de les etapes, observem que a l'EI és pràcticament inexistent la presència de mesures específiques. A primària en tres casos ha intervingut el SEETDIC, que recordem que és un servei educatiu específic que ofereix suport a l'activitat dels professors de l'alumnat que presenta trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de la conducta, per tal de que aquests els puguin atendre adequadament. El nombre d'alumnes que assisteixen a un GEE és del 23%, força inferior al percentatge d'alumnes que presenten NEE de l'àrea cognitiva. Tanmateix, quan arribem a l'etapa de secundària és quan observem els canvis més significatius, ja que en el 76,9% dels casos es recorre a unitats educatives específiques dins o fora del context ordinari per poder atendre les necessitats dels alumnes. Aquesta dada posa de manifest la dificultat per atendre aquests alumnes en el grup ordinari a l'etapa d'ESO. Pel que fa al tipus d'unitat, en 38,4% dels casos s'ha optat per una unitat específica dins el centre ordinari, ja sigui la USEE (30,7%) o un programa de diversificació curricular com l'Aula Oberta (7,6%).

En un 23% dels casos s'ha recorregut a l'escolarització compartida amb la UEC (1cas) o l'escolarització en un CEE (2 casos).

Volem també destacar, citant Palacios (2007) que des de la perspectiva biogenètica el risc psicopatològic en adopció és més alt ja que, l'aparició i desenvolupament d'un gran nombre de característiques psicològiques i socials estan fortament determinades genèticament; la personalitat; la intel·ligència; la personalitat antisocial, abús de drogues i alcohol, desordres afectius, etc. Dos dels nois estaven en una situació greu en el moment de la recollida de dades. Un d'ells rep atenció educativa domiciliària a l'espera d'ingressar en un recurs terapèutic i l'altre està ingressat en un CREI.

Considerem una dada destacable, que dels casos dels que disposem de la informació, hi ha un nombre important d'alumnes d'aquest grup que ha patit maltractaments físics i

psicològics greus durant el període previ a l'adopció. També, segons la informació facilitada per l'EAP en un 30,7% dels casos hi ha dificultats per part de la família adoptiva per desenvolupar les seves competències parentals i fer-se càrrec de la situació. Aquest aspecte té relació amb el que exposàvem en el capítol 2, seguint autors com Freixa i Negre (2010), sobre les situacions complexes per les que la família adoptiva ha d'estar preparada, destacant la capacitat que han de tenir per reparar el dolor, les carències i els trastorns provocats per la història prèvia de l'infant, per l'abandonament, per la institucionalització, etc.

Per acabar aquest apartat, exposem en la taula 7.15 la valoració de l'EAP sobre l'evolució d'aquests alumnes en el context escolar.

**Taula 7.15** Valoració segons l'EAP, de l'evolució de l'alumne amb NEE conductuals

Valoració	Nombre de casos	Percentatge
Molt favorable	2	15,38%
Favorable	3	23%
Acceptable	1	7,69%
Poc favorable	4	30,7%
Gens favorable	3	23%
Total	13	100%

Observem a la taula 7.15 que d'un 53,7%, l'EAP en fa una valoració de l'evolució poc o gens favorable. Cal especificar que no tots els centres, poblacions o comarques, disposen dels mateixos serveis i recursos per a poder atendre les necessitats d'aquests nois i noies i és per aquest motiu que l'EAP sempre valora les opcions que considera més favorables en funció dels recursos dels que disposen en una àrea geogràfica de proximitat acceptable. Tanmateix en la recollida de dades es va poder percebre la necessitat de disposar de més recursos a nivell de formació del professorat, d'unitats específiques, etc. per poder atendre els alumnes amb dificultats de tipus conductual i/o emocional.

Donat que del grup de NEE sensorials només hi ha un alumne, hem inclòs una breu descripció en aquest apartat, ja que tot i que l'evolució sempre havia estat favorable, el pas a l'ESO ha generat, segons el professional de referència, l'aparició de problemes de tipus emocional, pel que l'EAP en fa una valoració desfavorable, tot i que fins al moment no s'ha pres cap mesura específica en relació a aquest tema.

#### 7.1.4.2.3 NEE àrea de retard en el desenvolupament

Hi ha un nombre important d'infants que en el moment de l'adopció presenten retards en el desenvolupament. Aquesta situació ve donada per la carència d'estímul motrius i/o sensorials durant els primers anys de vida. Palacios (2007) entre d'altres, assenyala que aquestes mancances durant la primera infància poden provocar retards en totes les àrees de desenvolupament. En alguns casos l'adopció és converteix en un important factor protector i moltes de les carències van desapareixent amb el temps. Malauradament, alguns infants segueixen presentant retards greus i persistents en el desenvolupament.

De la mostra ESO hi ha 4 alumnes que presenten retard en el desenvolupament. Aquests alumnes presenten NEE en diverses àrees: motriu, llenguatge, cognitiu, emocional, etc. Destacar que tots ells han repetit alguns curs entre l'educació infantil (2 casos), primària (1 cas) i secundària (1 cas). El 75% tenen dictamen d'educació especial i el mateix percentatge rep suport extern per professionals de més d'un professional, generalment del camp de la psicologia i/o la psiquiatria i la psicopedagogia.

En 3 dels casos s'han començat a aplicar mesures específiques (vetllador, grup de suport, etc.) des de l'educació infantil. Aquest és un aspecte diferencial respecte al grup que presenta NEE conductuals, en el que les mesures específiques es portaven a terme principalment a l'ESO. A l'EP els 4 alumnes han assistit a un GEE i a l'ESO s'han també aplicat mesures relatives a unitats específiques (USEE o GEE).

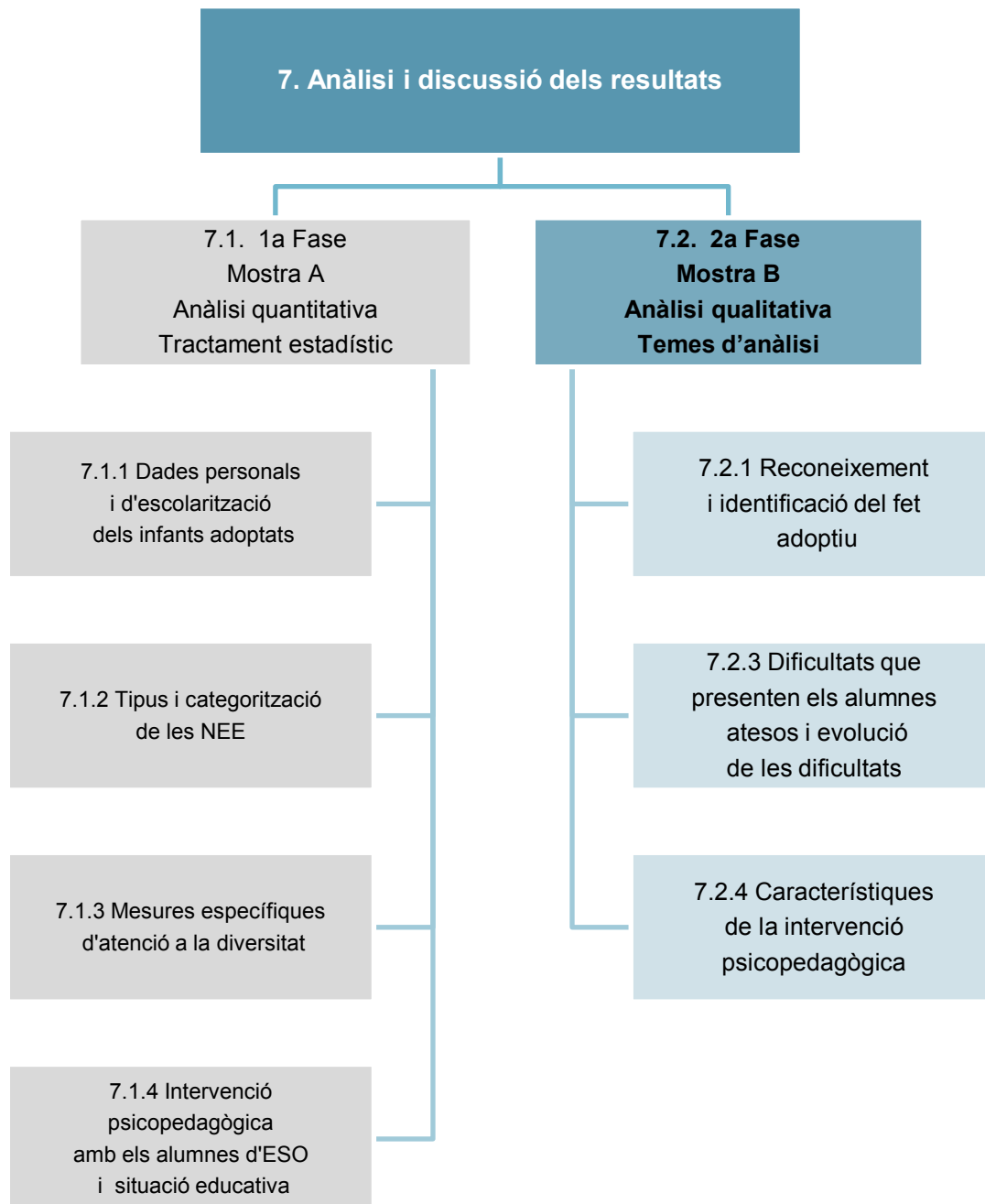
Pel que fa a les experiències viscudes en el període preadoptiu, assenyallem que en 75% dels casos els professionals de l'EAP han fet referència a les condicions de la institucionalització. Malgrat no disposem de més informació, sabem que els factors de risc lligats al context social i cultural i aplicació de les lleis, exposat per Lévy-Soussan (2003), poden suposar llargs períodes d'institucionalització que poden afectar seriosament al desenvolupament de l'infant.

Destacar que només en aquest grup els infants provenen de la mateixa zona geogràfica (Europa de l'Est), on sabem per l'experiència professional adquirida i per estudis que s'han realitzat que, en un important nombre de casos, les condicions durant la gestació i la posterior institucionalització són negligents i de risc.

Pel que fa a la valoració de l'EAP sobre l'evolució d'aquests nois i noies en l'entorn escolar, indicar que en el 75% dels casos refereixen que és favorable o molt favorable i només en un cas la consideren desfavorable.

Volem acabar aquest capítol fent un breu resum de la valoració que l'EAP fa respecte a l'evolució dels alumnes que estan cursant l'ESO. En els resultats exposats, tot i que una vegada més, es posa de manifest la especificitat de cada cas i per tant, la complexitat d'arribar a generalitzacions, observem que l'àrea on l'evolució és menys favorable és l'àrea conductual, mentre que els infants amb retard de desenvolupament o amb NEE cognitives tenen, segons l'EAP, un millor pronòstic a nivell acadèmic quant a la seva integració escolar.





**Figura 7.1** Aspectes analitzats en la discussió dels resultats segons les fases exposades en el disseny de la recerca (Figura 6.2)



## 7.2 Anàlisi qualitativa i discussió dels resultats. Fase B

En aquest apartat pretenem donar resposta a l'objectiu 2 que fa referència a conèixer l'experiència dels professionals de l'EAP quant a la intervenció en l'entorn escolar amb els infants adoptats. Recordem que a partir de les seves aportacions ens plantegem analitzar:

1. El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial, en la seva intervenció amb els infants adoptats.
2. Les dificultats que presenten els alumnes atesos i l'evolució d'aquestes dificultats.
3. Les característiques de la intervenció psicopedagògica amb infants adoptats que porten a terme des de l'EAP.

Considerem fonamental descriure i analitzar la seva experiència ja que tal i com exposàvem en el marc teòric (capítol 5) ells són els encarregats d'identificar i avaluar les NEE dels alumnes i fer-ne el seguiment, i donar suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials.

Per a recollir la informació hem entrevistat a 15 professionals dels EAP's de la província de Girona, que de manera voluntària han accedit a realitzar l'entrevista sobre la intervenció que porten a terme amb els infants adoptats. Volem concretar que tot i que el 80 % dels professionals entrevistats diuen no haver rebut formació específica en l'àmbit de l'adopció, el 93,3% s'ha trobat com a mínim amb cinc casos d'alumnes adoptats, en els que ha hagut d'intervenir. Així doncs, considerem que la seva experiència professional i les seves aportacions ens oferiran una visió global de quins són els criteris que regeixen la intervenció psicopedagògica amb els infants adoptats i com es pot millorar aquesta intervenció.

### 7.2.1 Procés d'anàlisi

Per a l'anàlisi dels resultats obtinguts de la mostra B hem procedit en un primer moment a la transcripció íntegra de les entrevistes.

Posteriorment, per fer el tractament de les dades recollides hem realitzat una anàlisi qualitativa de contingut a partir del programa Atlas-ti (versió 6.2) i l'hem complementat en alguns apartats, de manera quantitativa destacant-ne les freqüències de resposta, o comparant els resultats d'aquest apartat amb els obtinguts en la fase A: anàlisi quantitatiu.

Per analitzar el contingut, el programa Atlas-ti permet dues estratègies possibles, que no són incompatibles entre si. La primera consisteix en codificar els continguts de les entrevistes que contenen la informació i a partir d'aquí arribar a la definició dels conceptes i/o categories. La segona estratègia parteix d'un treball conceptual previ i per tant, d'una llista de codis preexistents, creats per l'autora del treball, que es va aplicant o atribuint a les diferents cites seleccionades en les entrevistes.

Així doncs, seguint aquesta segona estratègia, hem establert tres categories que es deriven de les unitats d'anàlisi de l'objectiu 2 (veure punt 6.4 del cap). A cada categoria li hem atribuït un nom i l'hem definida.

**Categoria 1:** Reconeixement i identificació del fet adoptiu. Per tal d'agilitzar la lectura i l'anàlisi li direm F (d'ara endavant).

Partim de la idea que qualsevol infant adoptat ha estat exposat durant més o menys temps a situacions negligents i/o ha hagut de superar situacions complexes que poden posar en risc i afectar greument el seu desenvolupament cognitiu, emocional, sensorial, etc. Les dades de les que disposem són prou significatives com perquè hi hagi un reconeixement de que l'adopció porta implícits diversos factors de risc, que incrementen significativament la probabilitat de que l'infant presenti necessitats educatives específiques.

Així doncs, és necessari que, amb una finalitat preventiva i constructiva, considerem l'adopció com un factor a tenir en compte en la intervenció psicopedagògica des de l'inici de l'escolarització, a l'hora d'impulsar actuacions encaminades a facilitar la integració escolar d'aquests alumnes, prendre decisions sobre les mesures a aplicar, sobre les possibles causes que generen les dificultats, etc. Aquesta categoria pretén analitzar el

reconeixement del fet adoptiu en les accions i intervencions que porten a terme els professionals de l'EAP.

**Categoria 2:** NEE dels infants adoptats (N, d'ara endavant)

Aquesta categoria, fa referència a la segona unitat d'anàlisi i pretén recollir la percepció dels professionals de l'EAP sobre les NEE que presenten els infants adoptats i la seva valoració sobre si aquestes necessitats són diferents a les dels seus homòlegs no adoptats. Ens interessa conèixer també, la visió que tenen els entrevistats sobre l'evolució dels alumnes amb NEE en el sistema educatiu i sobre la possibilitat d'identificar criteris que indiquin la necessitat de portar a terme un seguiment més intensiu. Algunes de les dades analitzades en aquest apartat les podrem contrastar amb els resultats obtinguts en la fase A.

**Categoria 3:** Intervenció de l'EAP (I, d'ara endavant)

Els EAP's tenen definida entre les seves funcions, la de col·laborar amb els centres educatius per millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat i en definitiva, la qualitat educativa. Per això, pretenem identificar les actuacions específiques i/o diferencials en la intervenció que es porta a terme amb els infants adoptats, així com possibles propostes de millora que permetin afavorir la qualitat de la intervenció. És per aquest motiu, que aquesta categoria fa referència a l'experiència dels professionals de l'EAP respecte a la intervenció amb els infants adoptats.

Una vegada definides les categories hem procedit a l'anàlisi de la informació recollida en les entrevistes (veure annex 6: exemple de codificació). L'anàlisi s'ha portat a terme a partir d'uns indicadors definits prèviament, que representen el conjunt d'idees sintètiques i comunes que es deriven d'una mateixa categoria i a les que hem assignat un nom. A la taula 7.16 podem observar la relació de categories amb els indicadors corresponents, com per exemple: Categoria: reconeixement de l'adopció (F) + Indicador: en els criteris d'escolarització (1) = Reconeixement de l'adopció en els criteris d'escolarització (F1) o reconeixement de l'adopció en l'aplicació de mesures extraordinàries (F2).

**Taula 7.16** Relació de categories i indicadors

Categories	Indicadors
<b>Reconeixement de l'adopció (F)</b>	F1 Valoració prèvia F2 Mesures extraordinàries F3 Causes de les NEE F4 En la intervenció
<b>NEE adoptats (N)</b>	N1 Percepció de més NEE adoptats versus no adoptats N2 Àrees de NEE N3 Necessitat de seguiment N4 Evolució
<b>Intervenció EAP (I)</b>	I1 Beneficis de conèixer els antecedents I2 Línies de la intervenció I3 Complexitat de la intervenció I4 Necessitat de recursos i suggeriments

Passem a continuació a definir els indicadors, mostrant algun exemple de cadascun:

**Taula 7.17** Definició i exemple dels indicadors

INDICADORS	DEFINICIÓ i exemples
F1 Reconeixement de l'adopció en la valoració prèvia	És la informació familiar, social, educativa, etc. sobre l'infant i que pot ajudar a entendre millor les seves necessitats. Aquesta informació s'extreu de l'entrevista que es porta a terme amb els pares.  <i>“ si no hi ha signes d'alerta, fer una entrevista amb nosaltres jo no ho veig tant.. tant necessari.”</i>
F2 Reconeixement de l'adopció en l'aplicació de mesures extraordinàries	Són les mesures de caràcter més específic i personalitzat que s'adopten quan les necessitats educatives de determinats alumnes no poden ser ateses mitjançant les mesures establertes amb caràcter general per a l'atenció de tot l'alumnat (repetició, escolarització en un curs inferior).  <i>“ a vegades. . el poses al curs que li pertoca i aleshores això provoca la repetició”</i>  <i>“sovint et marquen que has d'escolaritzar els nens a l'edat que els correspon...”</i>
F3	És el reconeixement de les experiències prèvies a l'adopció com a possibles

F3 Reconeixement de l'adopció com a causa de les NEE	<p>És el reconeixement de les experiències prèvies a l'adopció com a possibles causes de les NEE dels infants.</p> <p><i>“quan hi ha manca d'estimulació important, aleshores aquestes són les patologies greus.”</i></p>
F4 Reconeixement de l'adopció en la intervenció	<p>Importància de tenir present el fet adoptiu a l'hora d'intervenir i de fer l'avaluació psicopedagògica.</p> <p><i>“ alguna vegada hem hagut de buscar un psicòleg especialitzat en adopcions”</i></p>
N1 NEE: Percepció de més NEE adoptats versus no adoptats	<p>Percepció, per part dels membres de l'EAP, que els infants adoptats tenen més dificultats (tant a nivell educatiu, com emocional) que els no adoptats.</p> <p><i>“Jo penso que en un tema d'adopció... que és un tema tant potent a nivell emocional, tant... tant fort i d'aquests vincles que costen tant de refer... que aquí sí que penso que un nano d'adopció té més difícil...en canvi l'altre no té això on agafar-s'hi que suposo que deu ser...”</i></p>
N2 Àrees de NEE	<p>És la descripció de les consideracions sobre les principals dificultats dels infants adoptats i com s'expressen aquestes dificultats en l'entorn escolar.</p> <p><i>“els aprenentatges poden anar més o menys... però se'n poden sortir.. i fins i tot sense fer plans individualitzats.. però la part relacional i emocional...”</i></p>
N3 Necessitat de seguiment de les NEE	<p>Manifestacions dels membres de l'EAP sobre la necessitat d'un procés d'acompanyament més intensiu i/o preventiu amb l'alumne adoptat que amb el no adoptat, així com amb la família adoptiva.</p> <p><i>“això demana d'un procés d'acompanyament i d'un procés d'ajut que moltes vegades no hi és.. i aquest és un primer context educatiu molt important... i per tant aquí hi ha una mancança molt significativa.”</i></p>
N4 Evolució de les NEE	<p>És la valoració, tant en positiu, com en negatiu, dels alumnes adoptats al llarg de l'escolarització.</p> <p><i>“En aquests moments en que la identitat s'ha de construir, com evidentment en l'adolescència, ja que la identitat la construeixes a partir del desig de futur, però en base al que ha sigut el passat, per tant, aquí és complicat.”</i></p>
I1 Beneficis, en la intervenció de l'EAP, de conèixer els antecedents de l'infant	<p>Són les reflexions entorn la importància de conèixer la història de l'infant per a millorar la intervenció. En aquest punt apareixen les aportacions sobre quina informació es considera important recollir i com s'obté i gestiona. També recull reflexions entorn el tractament de la informació en l'entorn escolar i familiar.</p> <p><i>“perquè t'ajuda a entendre el cas, a entendre el nen, i en la comprensió si tu l'has fet d'una manera, proposaràs uns recursos i una intervenció, si ho entens d'una altra manera proposaràs uns altres recursos i una altra manera de treballar amb el nen.”</i></p>

<p>I2</p> <p>Línies de la intervenció de l'EAP</p>	<p>Són els aspectes específics de la intervenció que es porten a terme des de l'EAP amb els infants adoptats respecte els no adoptats.</p> <p><i>“perquè a més nosaltres intervenim a part de quan les nostres instruccions ens fan intervenir en situacions X, en moments determinats de l'escolarització o així, nosaltres només intervenim a demanda del tutor, de la direcció del centre, de... o per pares...”</i></p> <p><i>“a nivell d'escola el que s'ha de procurar fer és un bon treball de gestió de cohesió de grup “</i></p>
<p>I3</p> <p>Complexitat de la intervenció de l'EAP</p>	<p>Es refereix al reconeixement de la dificultat i complexitat de la intervenció amb alumnes adoptats. Aquest indicador és molt heterogeni i conté cites de molts àmbits diferents: des del funcionament institucional, les dificultats educatives, passant per la relació amb la família o la manca d'informació..</p> <p><i>“per això és tant complex.. complex a més no poder el que des d'un centre escolar es puguin fer modificacions d'aquest tipus... això demana treballar sobre els implícits de les persones... Conducta, emoció, personalitat... està vinculat a aquells meus implícits.. aleshores això és complex”.</i></p>
<p>I4</p> <p>Necessitat de recursos i suggeriments per a la intervenció</p>	<p>És el recull de recursos que serien útils o necessaris per millorar la intervenció amb els infants adoptats, així com també els suggeriments que han fet les persones entrevistades per tal de fer més efectiva la intervenció de l'EAP (i de les escoles i instituts) amb els nens adoptats.</p> <p><i>“Programes d'educació emocional per ells i per tots, que es treballa molt poc a l'escola”</i></p> <p><i>“estaria bé que hi hagués una pauta en que es marquessin uns paràmetres de risc, fins i tot en el moment de fer l'adopció, si es donen indicadors, s'actua”.</i></p>

Cal explicar que una vegada definits els indicadors hem analitzat el contingut de les entrevistes seleccionant aquelles cites més rellevants i assignant-hi un codi que fa referència a la categoria i indicador. Hem descartat les aportacions que no contribueixen a la consecució de l'objectiu 2 o que no responen a cap de les tres categories. Dir, que durant el procés de codificació de les cites es van modificar, afegir, o suprimir alguns indicadors, ja que la pròpia anàlisi ens obligava a anar revisant el treball realitzat i a redefinir-lo fins obtenir els indicadors definits a la taula 7.17.

Cal concretar que algunes de les cites codificades han estat atribuïdes a més d'un indicador, independentment si els indicadors corresponen o no a la mateixa categoria. A continuació posem un exemple: *“probablement estaria bé que hi hagués una pauta (I.4) en la qual es marquessin uns paràmetres de risc, fins i tot en el moment de l'adopció (I.1)”.*



Abans d'iniciar l'anàlisi, volem especificar, que en les freqüències de resposta o percentatges que hem incorporat a l'anàlisi qualitativa, tot i que el nombre de professionals entrevistats és de 15 persones, en algunes preguntes apareixen freqüències inferiors a 15, ja que al tractar-se d'una entrevista semi-estructurada i no seguir estrictament el guió hi ha algun professional que no ha respost explícitament alguna de les preguntes. També destacar que hi ha preguntes on hi ha més de 15 respostes ja que cada professional ha donat més d'una resposta vàlida.

### 7.2.2 Anàlisi i discussió dels resultats

L'exposició del contingut l'hem estructurada a partir de les tres categories establertes i els indicadors corresponents. No obstant, abans de començar l'anàlisi presentem una taula en la que exposem la relació entre les tres categories i les preguntes de l'entrevista on apareixen més cites de la categoria corresponent, entenent que aquesta classificació és només una referència, ja que l'anàlisi de les entrevistes amb el programa Atlas-ti, es porta a terme de manera transversal al llarg de totes les entrevistes.

**Taula 7.18** Relació categoria-Preguntes entrevista

Categoria	Preguntes entrevista
Reconeixement de l'adopció	13; 13 A-B; 14; 15; 16; 18; 19; 19-A; 20; 23; 24; 26.
NEE adoptats	17; 25; 31; 31-A; 36; 37; 38; 39; 40.
Intervenció EAP	21; 22; 27; 28; 29; 30; 32; 33; 34;35; 41.

Cal comentar, que les preguntes 1 fins a la 12 fan referència a dades professionals dels entrevistats que hem utilitzat per definir la mostra B. De la pregunta 24, no hem fet l'anàlisi qualitativa, sinó que n'hem extret freqüències de resposta i l'hem analitzat independentment, complementant l'indicador I1 (Beneficis de conèixer els antecedents).

Volem assenyalar que de cada indicador n'hem detallat, al final de l'apartat, els resultats més destacables (R, d'ara endavant) que hem obtingut de l'anàlisi.

Alguns dels resultats obtinguts de l'anàlisi qualitativa han estat contrastats amb els resultats obtinguts en la fase A. També hem trobat relació entre indicadors de diferents categories. Per aquest motiu presentem en la següent figura un mapa amb les relacions que hem establert en l'anàlisi.

En la figura 7.19 mostrem el mapa relacional d'indicadors, tal i com l'ofereix el programa Atlas-ti.

Podem observar que hi ha les tres categories definides: Reconeixement del fet adoptiu, NEE adoptats i Intervenció EAP i cadascun dels indicadors de cada categoria.

També, hem volgut reflectir les relacions que s'estableixen entre els indicadors, assenyalant si considerem que estan associats (==), si són part de l'altre indicador (]], o si són causa de (=>). A cada indicador hi apareix un número que reflecteix el nombre de cites de les entrevistes que fan referència a cada indicador. Al costat i separat per un guió i apareix un segon número que assenyalava el nombre de relacions que té aquell indicador amb d'altres indicadors.

Finalment, concretar que en l'anàlisi qualitativa hem contrastat algunes de les dades amb les obtingudes en l'anàlisi quantitativa de la primera fase de la investigació i ho hem reflectit relacionant-los amb el requadre: Mostra A.

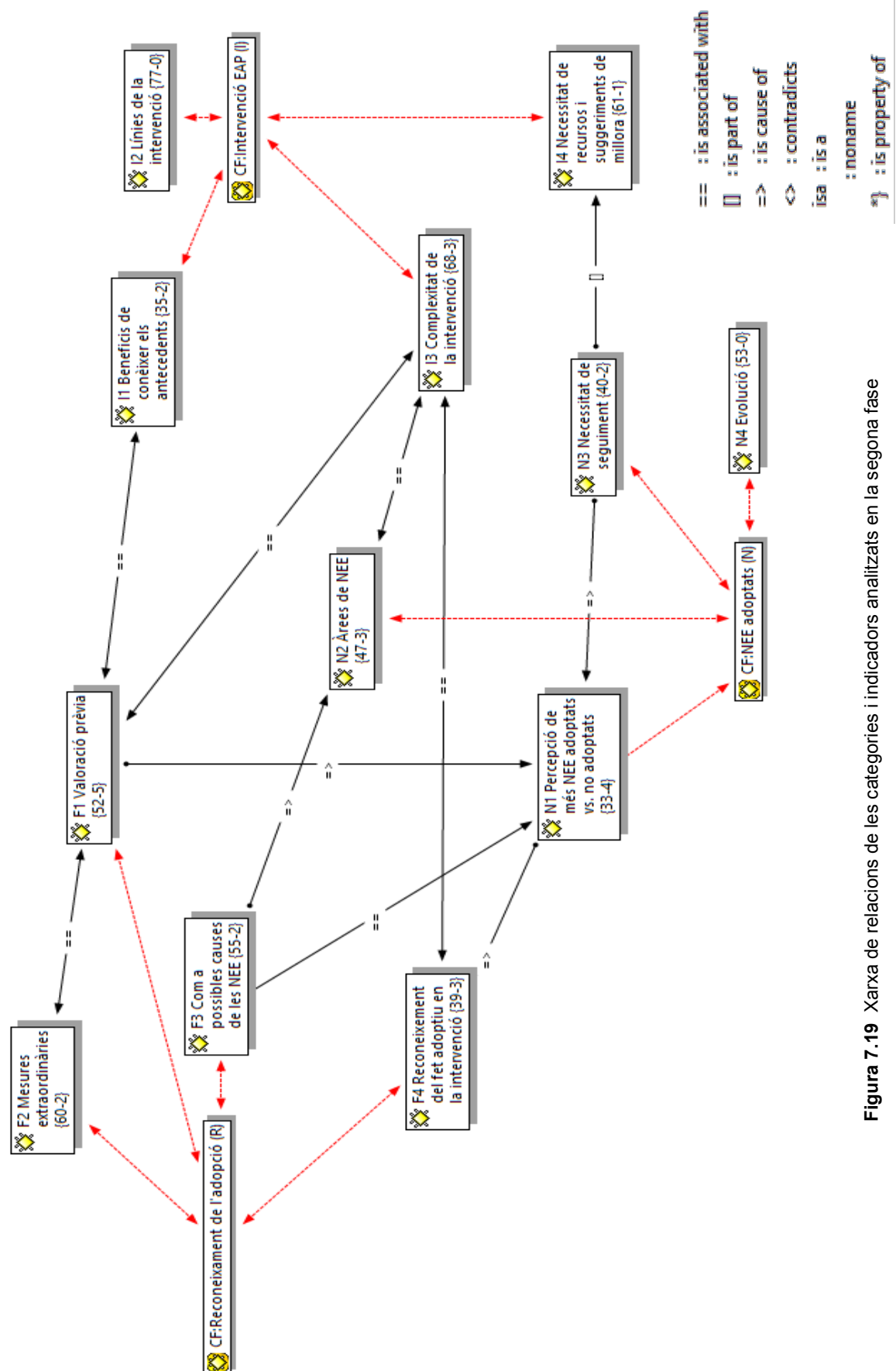
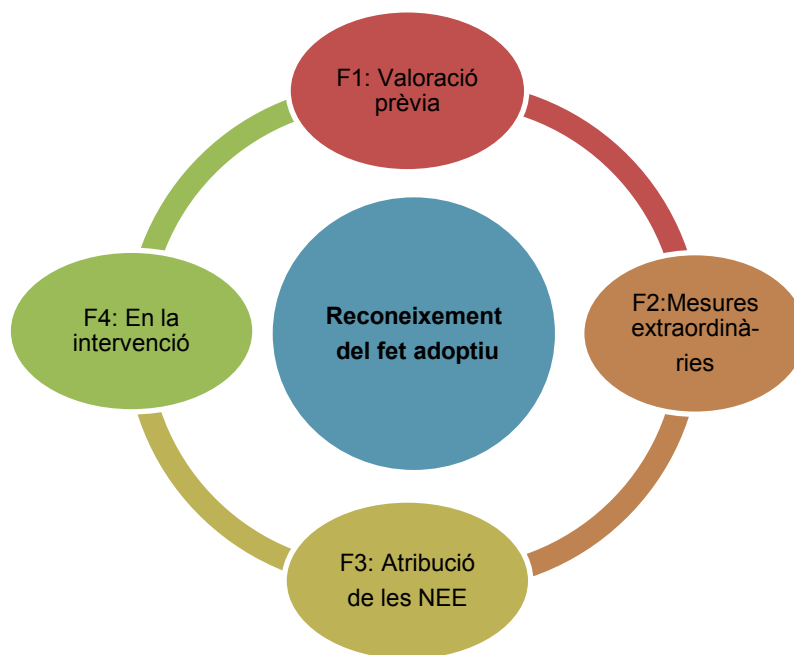


Figura 7.19 Xarxa de relacions de les categories i indicadors analitzats en la segona fase

### 7.2.1.1 El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial en la intervenció dels professionals de l'EAP amb els infants adoptats

Des de la nostra perspectiva l'adopció és un factor de protecció que ofereix als infants l'oportunitat de tenir una família. El problema rau en no considerar, minimitzar o obviar les experiències prèvies viscudes per l'infant i com aquestes poden estar afectant greument el seu desenvolupament físic i psíquic, fins i tot després de l'adopció. Prendre consciència d'aquesta realitat, ens pot permetre desenvolupar accions més adequades i decisions més encertades. Per això, ens hem interessat en analitzar si els professionals de l'EAP tenen en compte el fet adoptiu en els diferents moments de la intervenció (figura 7.20).



**Figura 7.20** Categoria (reconeixement del fet adoptiu) amb els indicadors

A l'hora d'establir els indicadors d'aquesta categoria hem tingut en compte, seguint les funcions que desenvolupa l'EAP, els diferents moments en què intervenen o que tenen a veure amb la presa de decisions per a l'aplicació de mesures extraordinàries.

### F1: Reconeixement del fet adoptiu en la valoració prèvia a l'escolarització

Recordem que l'EAP realitza una valoració prèvia a l'escolarització d'un infant quan es preveu que aquest pot presentar necessitats específiques, ja sigui perquè està sent atès en un CDIAP, bé perquè s'han pogut detectar aquestes dificultats a la llar d'infants o a petició de la família. Tanmateix, els alumnes adoptats sovint són escolaritzats poc temps després de la seva arribada i l'escolarització acostuma a ser força prematura, el que implica que comencen l'escola sense que ningú hagi pogut valorar prèviament si presenten alguna NEE.

De l'anàlisi se'n desprèn que el 100% dels professionals afirmen que no es fa cap valoració prèvia a l'escolarització de l'infant només pel fet de ser adoptat. Els motius que, segons els professionals de l'EAP, argumenten aquesta decisió són diversos, però volem destacar:

- No voler estigmatitzar l'adopció. Alguns professionals afirmen que consideren que establir protocols per als infants adoptats seria com considerar que l'adopció és un problema. Hi ha certa negació a considerar que qualsevol infant adoptat, ha de tenir un tracte diferenciat de la resta, pel sol fet de ser adoptat: *“ El que no em sembla correcte és passar-ho de per se a totes les adopcions... perquè és estigmatitzar l'adopció”* o *“Entenc que l'adopció no ha d'estar estigmatitzada... i per tant, si a tots els infants adoptats els protocol·litzo, aleshores vol dir que hi ha una correlació entre necessitats i adopció, i això depèn”*.

- No reconeixement de NEE en els infants adoptats. El gran nombre d'adopcions que hi ha hagut en les dues darreres dècades ha generat una acceptació i normalització de l'adopció en el nostre país. La majoria d'aquestes experiències d'adopció són positives i considerem que és un dels motius pels que els professionals no consideren que un infant adoptat hagi de presentar NEE. Hi ha un 20% dels professionals que considera que no és necessari realitzar aquesta valoració prèvia perquè no reconeixen les NEE que poden generar la situació d'abandonament, negligència, etc. Per exemple: *“penso amb una companya de feina que té adopcions de dues nenes xinetes, aquestes dues nenes van ser adoptades d'edat molt petites i no han requerit absolutament res... el context familiar està altament normalitzat, és sanament estimulants, i les nenes en el seu ingrés a l'escola no han necessitat de res... han fet escolarització en llar d'infants, tot normal”*.

- La valoració només és necessària quan hi ha una base de risc. Un professional refereix que només ho consideraria necessari en els casos en que hi ha una base de risc; considerant per base de risc aquelles adopcions en països on les condicions de desenvolupament no han estat garantides (tant a nivell de desenvolupament físic, psicològic o emocional). *“no pel fet de ser adoptats, sinó per la història del nen”; “jo sí que he fet alguna entrevista però perquè ja m’ha arribat que hi havien unes necessitats i que per tant, després a l’entrevista inicial valores aquelles necessitats, però només quan ja m’arriba de que hi ha necessitats específiques”.*

- Normalització. La resta de professionals argumenten que el nen adoptat arriba a una família normalitzada on està ben atès i que, per tant, només ho consideren necessari en funció de l’evolució (és a dir, quan apareixen dificultats i els arriba la demanda des de l’escola): *“la nostra manera de funcionar, de contemplar-los i de veure’ls i de tractar-los és igual siguin adoptats com que no...”*. Aquests mateixos professionals fan referència a que potser és perquè els infants amb els qui han hagut d’intervenir havien estat adoptats de petits, no considerant les implicacions del fet adoptiu quan l’adopció es produeix en els primers mesos o any de vida i considerant només les experiències prèvies i de privació quan el nen/a adoptat presenta dificultats.

-Desconeixement de la condició d’adopció: Altres professionals fan referència a que no hi ha els mecanismes des de les institucions educatives per saber si un alumne és adoptat o no. Expliquen que si no hi ha una intervenció prèvia o la voluntat de la família per facilitar aquesta informació, ni l’escola, ni els professionals de l’EAP, saben que l’infant és adoptat: *“L’escola no sap que és adoptat... si la família no va a l’escola i ho diu... l’escola no ho sap”*. Només un dels entrevistats especifica que a la seva zona, hi ha certa preocupació per les creixents NEE detectades en infants adoptats i al ser un tema que preocupa, el centre educatiu demana a la família la informació necessària per poder anticipar possibles dificultats, com a mesura preventiva.

La majoria de professionals també comenten que tot i no haver-hi una valoració inicial estandarditzada, ja que pel fet de ser adoptat no es porta a terme un procediment diferent, sí que s’intervé a petició de la família (hi fan referència 8 professionals), o bé quan hi ha demanda d’altres professionals com el pediatre, CDIAP, educadors de la llar d’infants, o de l’Institut Municipal d’Educació (hi fan referència 7 professionals): *“depèn*

*una mica de si aquest nen que arriba, ja en el moment d'escolarització se li han observat o detectat dificultats, si per algun camí, a través del Pediatre o a través dels pares... aleshores sol haver-hi intervenció”.*

Volem adduir, que en les respostes inicials hi ha un percentatge significatiu de professionals que només veu la necessitat de realitzar una valoració en els casos en que es fa la demanda explícita d'intervenció i que per tant, indiquen que no hi ha una percepció de més NEE entre els infants adoptats que entre els no adoptats (N1). No obstant, una vegada feta la reflexió de les carències viscudes per l'infant durant el període previ a la convivència amb la família adoptiva i l'esforç que pot suposar per a un nen/a adaptar-se a la nova realitat, un 80% dels professionals afirmen que seria molt positiu poder fer aquest treball de caire preventiu previ a l'escolarització i que caldria replantejar-se aquesta situació. *“jo penso que si que seria bo però el que passa és que també has d'anar amb cura de les reaccions no..?”; “potser hauríem de tenir en compte altres coses que ara a hores d'ara no les veiem”; “perquè aquí hi ha un gruix superior és un tant per cent superior que té necessitats, que no de la població no adoptada”; “possiblement si que hauríem de tenir les antenes amb alerta perquè sigui un nen adoptat i això vol dir un procés d'acoblament”.*

Els professionals que fan referència a la necessitat de dur a terme aquesta valoració, citen com a principals factors:

- El nivell maduratiu de l'alumne. Fer una valoració prèvia serviria per determinar el ritme i nivell de desenvolupament de l'alumne, sobretot si aquesta valoració és portés a terme uns mesos després de l'arribada de l'infant: *“els pares l'adopten i arriben ja a mig curs i que aquest infant ja ha d'estar escolaritzat aleshores si que determinen diferents aspectes com si és d'inici d'any o és més petit, si ha estat escolaritzat o no, i es parla també amb la família adoptiva a veure com ho veuen ells”; “sovint arriben que són molt poqueta cosa, i també fa cosa a vegades posar-los amb nens que són més grans, més alts... aleshores intentes valorar tots aquests factors i ja pensant de cara als cursos següents de poder-lo assignar a un grup de referència clar”.*

- Història d'escolarització prèvia. Hi ha la possibilitat de que l'infant hagi estat escolaritzat amb anterioritat. Això passa principalment en les adopcions nacionals on ja es fa un traspàs d'un EAP a l'altre o a través del centre educatiu o en adopció internacional quan són infants adoptats amb més edat, tot i que no és massa

habitual: *“havien estat en acolliment i ja havien estat escolaritzats, aleshores nosaltres vàrem continuar la línia que portaven ells”*

- L'adopció de nens més grans. Quan l'infant és adoptat més gran es considera que pot presentar moltes més dificultats i retards en l'aprenentatge que quan és adoptat més petit: *“Quant els alumnes arriben a l'ed. Primària o durant el curs (fent referència tant a alumnes nouvinguts, com adoptats) la situació és diferent i aleshores depèn del cas i se'ls fa una prova per valorar-ho”*.

Aquests aspectes estan relacionats amb l'indicador I1, tal i com podem veure a la figura 7.19, ja que fan referència als beneficis en la intervenció de conèixer els antecedents de l'infant.

Els resultats als que arribem a partir de l'anàlisi de l'indicador F1 són:

**R1:** Els professionals de l'EAP no porten a terme una valoració psicopedagògica prèvia a l'escolarització dels infants adoptats pel sol fet de ser adoptats. Aquesta valoració prèvia a l'escolarització només es du a terme quan hi ha una demanda explícita per part de la família i/o altres institucions (CDIAP, Llar d'infants, etc.) que informen de la necessitat de valorar les possibles NEE de l'infant.

**R2:** Els motius principals que justifiquen la no valoració prèvia a l'escolarització són: no voler estigmatitzar l'adopció; no reconèixer o identificar les NEE dels infants adoptats en el moment de l'escolarització i la normalització del fet adoptiu. Els professionals, que creuen que seria necessari fer la valoració prèvia, argumenten que els permetria determinar el nivell maduratiu de l'alumne; i fer una millor detecció de les possibles NEE, principalment dels infants adoptats més grans.

**R3:** Actualment, no hi ha mecanismes que permetin conèixer la condició d'adoptat d'un infant en el moment de ser escolaritzat.

## **F2: Reconeixement del fet adoptiu en l'aplicació de mesures extraordinàries**

Alguns estudis refereixen que per cada any d'institucionalització en un centre d'acollida, l'infant pot presentar un retard de 3 mesos. Tanmateix, hi ha altres factors a banda de la institucionalització, exposats en el capítol 1, punt 1.5, del marc teòric, com els antecedents genètics dels infants, el consum de tòxics durant l'embaràs, l'estat de salut,



o senzillament el desconeixement de l'edat real de l'infant, que poden incrementar aquest retard en el desenvolupament de forma considerable en alguna o varies àrees. Per aquest motiu, volem valorar fins a quin punt es té en compte el nivell maduratiu o de desenvolupament de l'alumne a l'hora de decidir a quin curs s'escolaritza.

Cal especificar que a les comissions d'escolarització hi participen altres persones de la comunitat educativa, tals com els directors dels centres educatius de la zona, inspecció educativa, un representant municipal i també un representant de pares d'alumnes. La finalitat d'aquesta comissió és procurar una distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques que en permeti la integració i afavoreixi una qualitat educativa adequada per a tota la població escolar i també supervisar el procés d'admissió de l'alumnat i el compliment de les normes proposades per l'administració.

És doncs, en aquestes comissions on es decideix el curs en que s'ha d'escolaritzar a cada infant. Tanmateix, en alguns casos i previ informe de l'EAP que justifiqui la proposta, es pot escolaritzar l'infant en un curs inferior segons les mesures extraordinàries que contempla la normativa.

De l'anàlisi se'n desprèn que majoritàriament el criteri que es té en compte és l'edat cronològica de l'infant. Un percentatge del 53% dels professionals entrevistats considera que no hi hauria d'haver altres criteris. Els motius als que atribueixen aquesta decisió són principalment:

- Les directrius que marca el Departament d'Ensenyament. Els entrevistats destaquen que des del Departament d'Ensenyament els marquen els criteris generals que fan referència a escolaritzar els infants en funció de l'edat cronològica. *“nosaltres ara com a llei, el que tenim molt clar és que hem d'escolaritzar de seguida”*; *“les directrius del Departament van canviar perquè el Departament va anar dient que els nens s'havien d'escolaritzat en el curs que els pertocava per edat”*; *“la consigna d'escolarització és que s'escolaritzi el nen amb l'edat de referència que li pertoca”*. Afirmen que escolaritzar en un curs inferior és una mesura força extraordinària i que s'ha de valorar molt bé atès que potser un nen adoptat pot tenir un retard evident però tenir unes bones capacitats cognitives i amb poc temps assolir el nivell del curs que li pertoca, i que per tant, retenir-lo en un curs inferior pot no ser la millor opció: *“el que és retenir un alumne en un curs inferior ha de ser molt clar”*. Valoren que davant del dubte millor escolaritzar-lo en el curs corresponent i considerar si cal, en un futur, la repetició.

- La funció educadora de l'escola. La creença dels professionals de que l'escola pot ajudar a accelerar el procés d'adaptació i integració de l'infant: *“quan arriben valorem que es puguin escolaritzar ràpid perquè ens sembla que l'escola també compleix una funció molt compensatòria en aquests casos”; “l'escola és al lloc on es socialitza el nen.. on farà els amics.. on aprendrà a relacionar-se... com més està en contacte amb les nens i juga.. més fàcil és que s'obri, que parli més... clar.. és que si no és a l'escola.. clar és que té aspectes favorables.. però si que potser hi hauria d'haver un període fix per tothom i aleshores depèn del nen doncs que s'estigués més a casa”.*

Els professionals que afirmen que caldria tenir en compte altres criteris, fent referència sobretot al nivell maduratiu, mencionen les dificultats de poder fer una valoració adequada de les necessitats degut al poc temps transcorregut entre l'adopció i l'escolarització de l'infant.; *“ És difícil poder fer una valoració quan acaba d'arribar”; “per poder prendre aquesta decisió ha d'haver passat un temps prudencial fins a l'escolarització”.*

Aquest indicador està, tal i com apuntàvem en la figura 7.19, fortament relacionat amb l'F1, sobretot pel que fa referència a l'escolarització en un curs inferior, ja que per poder prendre decisions en el moment de l'escolarització, cal fer una valoració prèvia a la incorporació de l'infant a l'escola.

Una vegada analitzades les respostes hem volgut contrastar-les amb algunes dades obtingudes de la mostra A per tal de poder aprofundir en aquest tema i poder arribar a conclusions que ens permetin millorar la presa de decisions.

De la mostra A (N=108) hi ha 21 casos que han repetit algun curs abans d'arribar a 3r de primària i considerem que és una xifra prou significativa per tenir-la en compte i poder analitzar la situació. Així doncs, hem ofert aquesta informació als professionals entrevistats i els hem preguntat sobre si consideren que escolaritzar els infants que presenten un retard maduratiu o altres NEE en un curs inferior al que els hi correspon segons l'edat cronològica, ajudaria a reduir el nombre de repeticions (28,7% que són 31 dels 108 casos de la mostra A han repetit curs al llarg de l'escolarització) o podria facilitar el seu procés d'escolarització en altres aspectes.

El 40% de professionals considera que el percentatge de repetició respon a una xifra força elevada. Un 26,6% afirma que si el retard maduratiu és evident haurien de plantejar-se aquesta situació i assenyalen que en alguns casos seria convenient, ja que

els infants adoptats presenten forces dificultats d'aprenentatge. Tenen present que tot i que, cal tenir en compte què suposa per a l'infant a nivell emocional haver de repetir curs, en algunes ocasions és necessari: *“En molts casos, que els ubiques al curs que els pertoca, bé i sobretot parlem de quan no hi ha tant coneixement de català i castellà eh, però clar, moltes vegades després aquests nens no repeteixen però no van bé.. no tenen una bona escolarització”*.

Un 20% afirma que la dada no els sorprèn gens. Dos professionals refereixen l'idea de que les repeticions han de servir perquè els alumnes s'acabin de situar i que s'ha de plantejar sempre pel seu propi benefici.

Destacar que dos professionals refereixen que per poder escolaritzar l'infant en un curs inferior han de presentar moltes mancances, mentre que per repetir no, fent referència novament a la escolarització en un curs inferior com a una mesura extraordinària. Volem recordar que dels 108 casos de la mostra A, un 8.7% va ser escolaritzat en un curs inferior al que l'hi correspondria per edat. Aquests infants, varen ser escolaritzats, principalment, a P-5 i a P-2.

Així doncs, veiem que tot i ser una mesura de caràcter excepcional, hi ha un percentatge considerable d'infants que són escolaritzats en un curs inferior, sobretot quan per edat cronològica els hi tocava incorporar-se al curs d'inici d'etapa (P-3 o 1r EP).

Els resultats que fan referència a l'indicador de mesures extraordinàries són:

**R4:** Respecte els criteris d'escolarització la majoria dels professionals entrevistats (53%) consideren que el criteri principal que s'ha de tenir en compte per valorar a quin curs s'escolaritza l'infant, és, tal i com indiquen les directrius del Departament d'Ensenyament, l'edat cronològica de l'infant. Algun d'aquests professionals fa referència a la funció educadora i socialitzadora de l'escola per justificar l'acceleració de la incorporació de l'infant.

**R5:** Els professionals que consideren que per decidir a quin curs escolaritzar l'infant caldria tenir en compte altres aspectes, tals com el nivell maduratiu de l'alumne i/o l'edat d'adopció, fan referència a les dificultats, donada la prematuritat de l'escolarització en la majoria de casos, de portar a terme una valoració adequada i consegüentment de poder prendre decisions ajustades i adients a les necessitats reals de l'alumne.

**R6:** En termes generals, els professionals de l'EAP consideren la repetició com una mesura ordinària mentre que l'escolarització en un curs inferior es considera una mesura de caràcter més excepcional i s'aplica únicament en els casos en que l'infant presenta moltes mancances. Tanmateix, el 40% dels professionals consideren elevat el nombre de repeticions de la mostra A, mentre que a d'altres no els sorprèn la xifra i consideren que és una oportunitat perquè l'alumne adquireixi el nivell d'aprenentatges que li corresponen.

**R7:** Alguns professionals reconeixen la implicació emocional que pot suposar la repetició i per aquest motiu el 26% fan referència a la possibilitat de reconsiderar aquesta situació i promoure l'escolarització en un curs inferior d'aquells alumnes que presentin un retard maduratiu evident.

### F3: Reconeixement del fet adoptiu en l'atribució de les NEE

Diversos estudis assenyalen, tal i com aprofundirem en l'anàlisi de l'indicador N1, que els infants adoptats presenten més dificultats que els no adoptats o que el percentatge d'infants adoptats amb NEE és més elevat que el de la població general. Tanmateix ens interessa saber si els professionals de l'EAP atribueixen les causes d'aquestes dificultats al fet adoptiu o a algun altre factor.

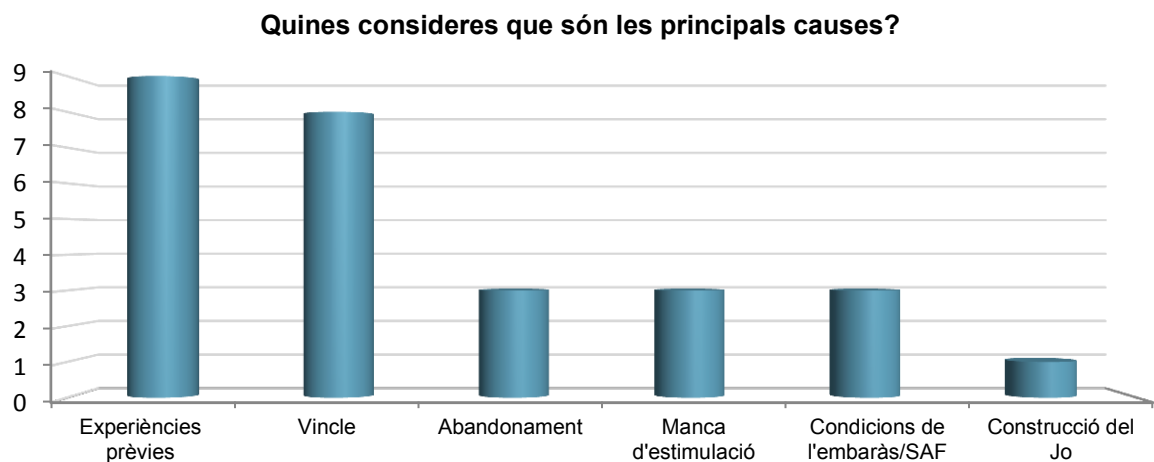
Pel que fa a l'atribució d'aquestes dificultats, observem en la figura 7.21 que la majoria de professionals fan referència a les experiències prèvies viscudes en general. Tot i que podríem considerar que aquesta categoria n'engloba d'altres com l'abandonament, la manca d'estimulació, etc. hem volgut reflectir les respostes tal i com han sorgint perquè valorem que ens aporten informació sobre quins aspectes concrets consideren, els professionals de l'EAP, que poden influir de manera més determinant en el desenvolupament de l'alumne. Algunes cites que fan referència a aquests aspectes són: *“El que sí que tenim clar és que pot haver-hi una motxilla molt important al darrere, i per tant, només pel fet de ser adoptat hem de tenir clar què pot haver passat o què pot haver viscut”*.

Un aspecte al que també donen importància és a la creació del vincle o als trencaments que s'han produït, fent referència a que no hi ha uns referents estables o que des de molt petits han patit pèrdues importants: *“el factor de risc és el tema del vincle emocional”*.

En alguns casos fan referència a les dificultats de les famílies adoptives per desenvolupar unes bones competències parentals i la possibilitat de construir aquest vincle: *“però que hi ha aquesta vinculació i aquest vincle tan i tan difícil... i famílies que tampoc no sempre la família que adopta té les estratègies oportunes per poder... per portar-ho a terme”*.

En menor percentatge anomenen l'abandonament, molt relacionat amb la construcció del vincle, la manca d'estimulació, les condicions de l'embaràs.

Finalment assenyalar que tres professionals fan referència al Síndrome d'Alcoholisme Fetal (SAF) o a les condicions de l'embaràs com a possibles causes d'aquestes dificultats i expressen que darrerament han percebut un increment dels infants que presenten aquesta dificultat. Cal argumentar que la majoria d'infants adoptats amb SAF provenen de països de l'Est, principalment Rússia, on hi ha un percentatge considerable d'alcoholisme i també cal tenir present que Rússia ha estat en els darrers anys un dels principals països emissors d'infants adoptats, el que podria explicar aquesta percepció en l'increment d'aquesta casuística.



**Figura 7.21** Causes per les que els alumnes adoptats presenten més NEE que els no adoptats segons la percepció dels entrevistats

**R8:** La majoria de professionals atribueixen les NEE dels infants adoptats al període preadoptiu, fent referència a les experiències prèvies viscudes. D'altres valoren els riscos existents en la postadopció com a possibles causes de les NEE de l'infant, destacant la manca de competències parentals de la família adoptiva i/o dificultats en la construcció del vincle.

#### F4: Reconeixement del fet adoptiu en la intervenció

En aquest indicador fem referència a quins aspectes es tenen en compte per part dels professionals de l'EAP, a l'hora de dur a terme la intervenció amb els infants adoptats, per tal de poder valorar si hi ha aquest reconeixement del fet adoptiu en la intervenció.

Dels 15 professionals entrevistats, un 60% afirma que té en compte el fet adoptiu com a fet diferencial en la intervenció, mentre que el 40% restant afirma que no.

Destacar que del 60% dels professionals, que afirmen que tenen en compte l'adopció com a aspecte diferencial a l'hora de fer la intervenció, argumenten que ho fan pels motius següents:

- Per les condicions prèvies a l'adopció. Aquests professionals assenyalen que cal tenir en compte les experiències prèvies viscudes per l'infant a l'hora d'intervenir: *"els primers mesos de vida, les condicions de vida prèvia, el país d'origen..."*; *"com ha anat l'adopció, dels primers mesos de vida, de quina edat s'ha donat l'adopció... clar no és el mateix que t'adoptin amb 3 anys que amb 15... és un aspecte important a tenir en compte"*.
- Per les dificultats emocionals que pot suposar l'adopció al llarg dels anys, fent referència a la integració de la condició d'adoptat, a la construcció de la identitat adoptiva, a la relació amb els pares, etc. *"com viu l'adopció... quines dificultats té a casa"*.
- Per l'adaptació al nou entorn familiar, incidint sobretot, en l'esforç que suposa per a l'infant i per la família adaptar-se a la nova situació. *"Tinc en compte que aquell nen ha estat adoptat i que per tant, necessito conèixer el per què de l'adopció, les característiques del nucli que adopta, i la situació prèvia... però les característiques del nucli que adopta em semblen molt importants"*; *"com s'ha adaptat el nucli familiar (adoptiu) a la nova situació, com s'integra el nou membre, si hi ha desestabilitzacions del sistema familiar"*.

Contràriament, els professionals que no tenen en compte el fet adoptiu com a fet diferencial contempnen l'adopció com un element que forma part de la història del nen però que no necessàriament, ha de ser la causa de les dificultats, per tant, en funció de les necessitats que presenta l'infant exploren en una línia o altra, però sempre en funció de les dificultats que presenta l'infant i no del fet adoptiu en sí. Valorem, que aquesta percepció pretén fugir de l'estigmatització que pot portar a veure l'adopció com un

problema. Un dels professionals explica que: *“no considero el fet adoptiu com aspecte diferencial sinó com a una especificitat més de la persona, un tret característic de la història del nen”*, explicant així que és una característica i no un aspecte diferencial que podria ser entès com una dificultat.

A banda de tenir present el fet adoptiu durant la intervenció i alhora de prendre decisions, la majoria de professionals (93,3%) reconeixen interessar-se per la informació sobre la història prèvia del nen, sobre els antecedents, institucionalització, etc. ja que afirmen que aquestes experiències poden condicionar el desenvolupament futur o perquè disposar de la informació els pot servir per anticipar o preveure possibles riscos.

Els professionals que admeten no recollir aquesta informació durant la intervenció afirmen que el que els interessa és la realitat en la que es troba l'infant en el moment de la consulta i les conseqüències i conducta que s'observen en aquell precís moment, focalitzant com abordar la dificultat en l'actualitat: *“més que anar enrere, necessito anar endavant amb els casos”* o *“a vegades per poder donar resposta a una necessitat, no és pertinent saber si el pare és alcohòlic o no, perquè no és pertinent per aquella situació...”*

Nogensmenys important és destacar que, tot i que en la fitxa d'enregistrament es demanava la informació relativa als antecedents de l'infant, no es va analitzar aquesta informació perquè mancava en més dels 50% dels casos, normalment a causa dels canvis de referent del cas i/o perquè no consten a l'expedient. És per aquest, motiu que hem volgut oferir aquesta dada als professionals i poder contrastar la informació amb l'objectiu de fer propostes que permetin millorar aquest aspecte. En exposar-los el tema, la majoria de professionals valoren que aquesta manca d'informació sovint dificulta la seva feina, que en general està poc sistematitzat i que no disposen d'un protocol clar sobre quina informació és més important recollir. D'altres professionals afirmen que hi ha informacions importants que no han conegut fins transcorregut un període llarg de temps des de l'inici de la intervenció: *“a vegades n'hi ha de confidencial també.. que no et poden passar segons què..”*; *“la informació els pares la donen al tutor i el tutor després decideix si considera que hi ha dificultats, alguna cosa que li fa pensar que hi ha un risc especial aleshores ens ho diuen o no, depenent de com ho valoren ells”*. Altres també refereixen a les dificultats de les famílies per oferir aquesta informació: *“a vegades les famílies són més reticents i altres no”* o *“has de demanar molt a la família perquè et proporcionin la informació”*.

De l'indicador que fa referència al reconeixement de l'adopció en la intervenció, assenyalam:

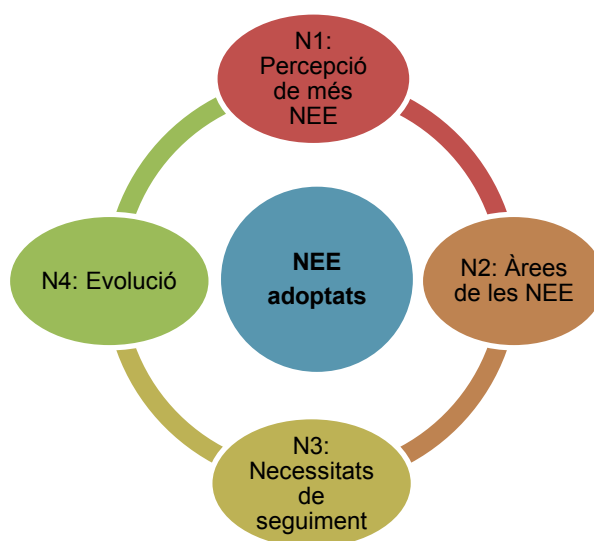
**R9:** Un 60% dels professionals afirma reconèixer el fet adoptiu com a aspecte diferencial en la intervenció i explica que s'interessa per la informació sobre la història prèvia de l'infant, mentre que un 40% assenyala que en principi no ho té en compte i que només ho explora i demana informació si les necessitats que presenta l'infant fan referència a aspectes emocionals o poden ser atribuïdes a l'adopció.

**R10:** En la meitat dels casos de la mostra A (50%) no es disposa de la informació relativa a la història prèvia de l'alumne. En contrastar aquesta informació amb els professionals de l'EAP, la majoria valoren que aquesta manca d'informació dificulta la seva feina i que cal sistematitzar el procés de recollida d'informació.

### 7.2.1.2 NEE dels infants adoptats

Són nombrosos els estudis que hem referit al llarg de la recerca i que atribueixen als infants adoptats més NEE, que als no adoptats. És per aquest motiu que en aquest apartat analitzem la informació referent a la percepció que els professionals de l'EAP tenen respecte les NEE que presenten els alumnes adoptats i la seva evolució en el context educatiu. Aquesta informació la podrem contrastar amb alguns dels resultats obtinguts en la primera fase de la investigació.

En la figura 7.22, presentem els indicadors que analitzarem d'aquesta categoria.



**Figura 7.22** Categoria (NEE adoptats) amb els indicadors



### N1: Percepció de més NEE en els infants adoptats

Hem agrupat les aportacions dels professionals segons si aquests tenen la percepció o no de més dificultats entre la població adoptada, destacant-ne:

- Reconeixement de més NEE entre els alumnes adoptats: de l'anàlisi se'n desprèn que un 60% dels professionals entrevistats considera que els alumnes adoptats tenen més dificultats que la població general, tal i com mostren estudis realitzats per Verhulst (2000) o Brodzinsky i Steiger (1991). Algunes cites que fan referència al reconeixement de més necessitats són: *“estan en una franja de risc, sens dubte”; “quan ve un nen adoptat té un percentatge molt més elevat de possibilitats de tenir dificultats”; “ha arribat un gruix de nens amb dificultats molt greus de molts tipus...”*
- No hi ha un posicionament clar sobre si presenten més NEE: Un 26,6% dubta (*“estadísticament és difícil de respondre això”*) i la resposta, que en la majoria de casos acaba decantant-se cap a considerar que tenen més dificultats, sembla una reflexió elaborada a partir dels temes que s'han anat abordant respecte les característiques dels infants adoptats i no pas una resposta reflexionada amb anterioritat (*“hi ha certa sensació de que van apareixen problemes, bé, certes dificultats més que problemes, sí”*).
- No hi ha el reconeixement de més NEE entre els alumnes adoptats: El 13,3% consideren que els infants adoptats no presenten més dificultats que la població general i argumenten que en l'entorn escolar hi ha infants amb problemàtiques molt diverses (no adoptats) i que també presenten moltes dificultats. Exposem com a exemple: *“Sí que s'ha de tenir en compte als infants adoptats però com altres casos, factors o conseqüències”; “...hi ha un treball molt específic com l'adaptació de la família, la construcció de vincles amb la nova família,... si que aquests infants porten una motxilla determinada que poden recordar o no, que pot sorgir en forma de simptomatologia més física o psíquica, que a vegades notes no només en el malestar verbal sinó que sí que veus petites coses que poden ser producte d'aquests primers anys, però penso que hi ha molts altres casos ara actualment de temes com pares separats, o dols no resolts i que per tant són infants que també poden tenir moltes dificultats”; concloent per tant que “Si que s'ha de tenir en compte als infants adoptats però com altres casos, factors o conseqüències”.*

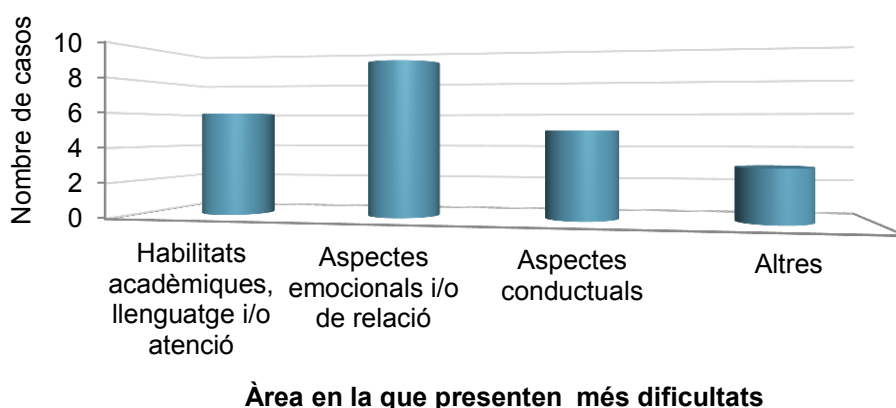
Respecte la percepció per part dels professionals de l'EAP respecte a la presència de més NEE entre els infants adoptats que els no adoptats, en destaquem:

**R11:** El percentatge majoritari assenyala que els infants adoptats presenten més NEE en l'entorn escolar que els seus companys no adoptats. No obstant, hi ha alguns professionals que no tenen una idea prèviament formada o que no consideren que els infants adoptats presentin més dificultats que la resta.

## N2: Àrees en les que els infants adoptats presenten NEE

En la primera fase d'aquesta investigació hem descrit i categoritzat les necessitats que presenten els alumnes de la mostra A. En la present anàlisi qualitativa pretenem aprofundir en les opinions i idees dels professionals que ens permetran contrastar i ampliar les dades obtingudes quantitativament.

En les respostes obtingudes observem que molts professionals fan referència a més d'un aspecte o àrea. Per a fer l'anàlisi hem realitzat les freqüències tal i com podem observar en la figura 7.23 sobre les àrees en que consideraven que presenten més NEE. El nombre de respostes és més elevat de 15, ja que hem tingut en compte totes les aportacions comptabilitzant el nombre de respostes i no de professionals.

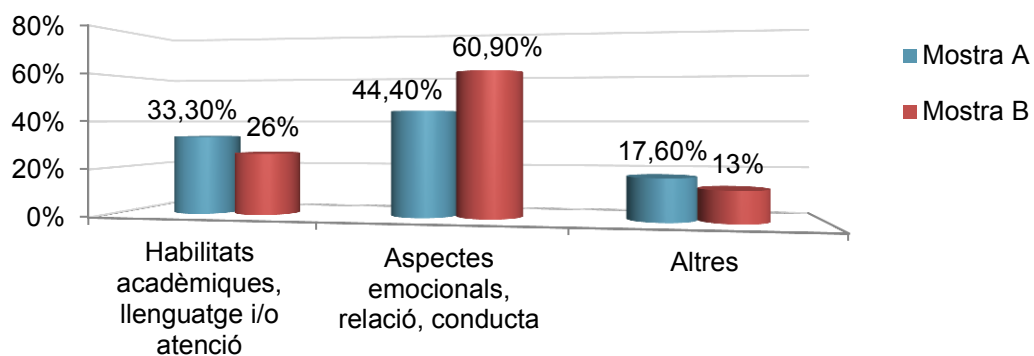


**Figura 7.23** Principals dificultats en l'entorn escolar dels infants adoptats, segons la percepció dels professionals de l'EAP

Volem destacar la següent informació:

- Aspectes emocionals i /o de relació: un 39,1% fan referència a NEE en aquestes àrees i el percentatge s'incrementa fins el 51% si tenim en compte els apartat "d'altres", ja que les aportacions fan referència a dificultat per adaptar-se a l'escola, problemes d'autoestima, etc. el que encara reflectiria un percentatge més elevat de percepció de les dificultats en aquesta àrea (emocional, conductual, relacional).
- Problemes conductuals: el 21% assenyala els problemes conductuals, sense entrar en valoracions si aquestes dificultats en regular la conducta tenen a veure amb aspectes de tipus emocional i/o de tipus cognitiu i/o atencional: *"la part conductual és la que més prioritzem per força, perquè és el que més costa"*

Tal i com podem observar en la figura 7.24, si ens fixem en les dades obtingudes de la mostra A i fem una anàlisi comparativa, observem que la percepció dels professionals respecte al tipus de dificultats relacionades amb aspectes emocionals, conductuals i de relació (60,9%) és més elevada que els resultats obtinguts de la mostra A (44,4%).



#### Principals dificultats dels infants adoptats en l'entorn escolar

**Figura 7.24** Comparativa de la mostra A i B, respecte les àrees en què presenten dificultats els infants adoptats

Valorem que aquesta dada reflexa la percepció i preocupació dels professionals del sector que es troben amb més dificultats en aquestes àrees. Aquesta informació té relació amb l'indicador I3 (veure figura 7.19) en el que s'analitza la complexitat de la intervenció amb els infants adoptats: *"Jo penso que en un tema d'adopció... que és un tema tant potent a nivell emocional, tant... tant fort i d'aquests vincles que costen tant de refer..."; "els aprenentatges poden anar més o menys... però se'n poden sortir.. i fins i tot*

*sense fer plans individualitzats.. però la part relacional i emocional costa molt”). Alguns professionals assenyalen també la manca de recursos a l'hora d'intervenir: “Respecte als nanos amb trastorns de conducta, és evident que aquí és un dels aspectes que en el context escolar hi ha més mancances de recursos” ; “alguna vegada hem buscat especialistes amb adopció perquè penses, si algú no agafa aquest tema de fons.... no n'hi ha prou en anar dient que té baixa autoestima no?”*

- Dificultats acadèmiques, llenguatge i/o atenció: el 26,1% de respostes fan referència a les dificultats en les habilitats acadèmiques, llenguatge i/o atenció: *“bé l'aprenentatge surt sovint, les dificultats en l'aprenentatge”; “dificultats d'aprenentatge o trastorns de l'aprenentatge o de rendiment escolar això segur...perquè per un parell que n'hi hagi que vagin bé...”; “sí que hi ha un moment que hi a tot un retard, en el cicle inicial de tot l'aprenentatge de les llengües, lectura, escriptura, hi ha un fre molt important”; “dificultats d'expressió i comunicació, que no era només llenguatge”.*

A nivell qualitatiu observem que tot i que també fan forces referències a les NEE en l'àrea d'aprenentatge, no els hi genera tanta preocupació o tenen la percepció que té un millor pronòstic a nivell d'integració escolar: *“els aprenentatges poden anar més o menys... però se'n poden sortir.. i fins i tot sense fer plans individualitzats”; “si és un nen que és molt mogut, tot això fa que els altres s'espantin, i que els altres no hi vagin, mentre que un nen cognitivament baix, si realment sap posar-se bé i tal, tota la part més relacional de benestar en el centre, d'acolliment en el grup d'iguals, del mestre i tot, ho pot tenir no? És una mica aquesta la diferència que veuria jo..”.* Considerem que és per aquest motiu que comparativament, amb la mostra A, la percepció dels entrevistats sobre les dificultats en l'àrea d'habilitats acadèmiques és inferior.

En un nombre elevat de cites, apareix també la preocupació sobre com els aspectes emocionals influeixen en l'aprenentatge:

*“l'alt grau de dispersió que tenen, són nanos que cognitivament poden fer, poden avançar i poden estar al mateix nivell que els altres, però l'alt grau de dispersió fa que només retenguin un 5% d'allò, i és clar, què passa?, que tot allò es va acumulant i arriba un punt, a primer/segon/ tercer de Primària, que tot això és un calaix significatiu d'aprenentatge, és a dir, trobem infants a un nivell molt baix, per tots aquests aspectes de conducta”*

Així doncs, respecte les NEE dels infants adoptats, de l'anàlisi qualitativa i comparant els resultats amb els obtinguts en la mostra A, les següents informacions:

**R12:** La percepció dels professionals de l'EAP és que les àrees en que presenten més NEE els alumnes adoptats són l'emocional i la conductual. La comparativa amb els resultats obtinguts en la mostra A, posa de manifest que no hi ha diferències importants entre la percepció dels professionals i les NEE que realment presenten aquests infants (veure taula 7.19).

**R13:** Hi ha un acord pràcticament unànime en que les NEE de l'àrea conductual i emocional són les que comporten més complexitat i dificultats a l'hora d'intervenir a nivell psicopedagògic..

### **N3: Necessitat de seguiment en l'entorn escolar dels infants adoptats**

Recordem que aquest indicador fa referència a les manifestacions dels membres de l'EAP sobre la necessitat d'un procés d'acompanyament més preventiu i/o intensiu tant amb l'alumne adoptat, com amb la família. Aquest indicador és causa de l'indicador N1 (veure taula 7.3), ja que la percepció de més NEE en els infants adoptats que en la resta, implica que hi pugui haver el reconeixement de fer un seguiment més acurat.

De les cites se'n desprèn que la majoria de professionals de l'EAP tenen en compte l'especificitat de l'adopció i consideren la necessitat de realitzar un seguiment més acurat en alguna de les etapes d'escolarització, principalment l'etapa d'educació infantil i secundària:

- Educació Infantil: hi ha un 33,3% de professionals que fa referència a l'etapa d'educació infantil com un dels moments en que cal un seguiment més intensiu, degut al procés d'adaptació a l'escola, a la construcció del vincle i a l'inici de les relacions amb els iguals.
- Educació secundària: aquesta etapa és, segons es desprèn de l'anàlisi qualitativa, on hi ha una major preocupació per part dels professionals, pels aspectes emocionals que acompanyen l'adolescència, tals com: la construcció del vincle, el grup d'iguals, etc.

Volem exposar les aportacions que han fet els professionals sobre el recursos necessaris per portar a terme un seguiment adequat. Considerem que la informació recollida està fortament relacionada amb l'indicador I4 (Necessitat de recursos), tot i que l'indicador I4, fa referència a la necessitat de recursos en general per atendre els alumnes adoptats que presenten NEE, mentre que aquest indicador només fa referència als recursos necessaris per dur a terme el seguiment.

- Acompanyament. En el marc teòric hem destacat la importància de realitzar un treball conjunt i coordinat família-escola tot potenciant una bona comunicació i relació. Alguns professionals assenyalen que aquesta relació s'ha d'establir des de l'inici i s'ha de dur a terme un acompanyament a la família. Algunes de les cites que reflecteixen aquesta idea són: *"hem detectat una sèrie de coses i volem cuidar-vos en el procés d'acolliment i veure com vas, vull dir també depèn de com ho enfoquis i plantejar-ho més com a acompanyament"; "penso que la paraula clau és acompanyar, acompanyar en aquest procés"*

- Prevenció: Moltes de les referències tenen a veure amb les dificultats per portar a terme el model psicopedagògic (exposat en la figura 5.3) basat en el concepte de prevenció. Els professionals exposen, que dur a terme un seguiment basat en la prevenció evitaria que la situació s'anés agreujant: *"jo penso que un moment puntual al llarg del curs,... un moment, venim amb el tutor i ja està. Nosaltres estarem al cas i si hi ha alguna cosa a destacar estem alerta i ens activem"; "jo ara en tinc un que m'ha arribat que porten cinc anys amb unes dificultats... fins que ja no han pogut més... i no han tingut ajudes.. i com refem tot això?"*.

- Recursos: valorem que sovint els professionals de l'EAP al·ludeixen a la necessitat de que les famílies tinguin un seguiment, que permeti a les institucions educatives, de benestar i família, poder anar fent un seguiment de la situació familiar. Aquestes referències estan molt lligades amb l'apartat anterior, ja que consideren que si les famílies tinguessin un seguiment més acurat es podria fer molta més prevenció: *"d'alguna manera que formi part del contracte d'aquesta família, que saben que tindran el nen, que passaran unes revisions periòdiques i a més, marcar unes entrevistes obligatòries amb l'escola"*. Aquestes cites fan referència principalment a famílies amb moltes dificultats, ja que en d'altres casos els professionals refereixen l'obertura i predisposició de les famílies adoptives per col·laborar amb l'escola: *"les famílies adoptants ja tenen un interès i una atenció jo diria que estadísticament superior que la de la població normal"*.

- Necessitat de treballar en xarxa: En algunes cites es percep la dificultat per realitzar un treball coordinat amb el Departament de Benestar i Família que són els encarregats de realitzar els seguiments postadoptius prescrits pel país d'origen: *“això demana d'un procés d'acompanyament i d'un procés d'ajut que moltes vegades no hi és.. i aquest és un primer context educatiu molt important... i per tant aquí hi ha una mancança molt significativa”*; *“Jo penso que en aquests seguiments també igual de la mateixa manera que l'escola alerta, benestar i família alerta també, i alertar vol dir posar els mecanismes que facin falta per donar suport a les famílies...”*; *“el Departament hauria de dir: com que són ciutadans meus, doncs jo me'n vull fer càrrec i de fer el seguiment jo! Després ja complirem amb el que diguin els altres, però jo vull fer el meu seguiment...”*

De l'indicador analitzat volem destacar:

**R14:** La majoria de professionals considera que els infants adoptats necessiten un seguiment més acurat, principalment en les etapes de l'EI i l'ESO. A l'Educació Infantil per assessorar i acompanyar en el període d'adaptació a l'entorn escolar, i a secundària, principalment amb els que presenten NEE de l'àrea conductual, perquè coincideix amb l'inici de l'adolescència.

**R15:** Per dur a terme un seguiment adequat cal fer un bon acompanyament a la família, intervenir basant-se en un model preventiu, disposar de més recursos i treballar en xarxa amb els centres o institucions externes a les que assisteixi l'infant o adolescent.

#### N4: Evolució dels alumnes amb NEE en l'entorn escolar

Des de l'inici de la recerca hem fet palès el nostre interès en conèixer i estudiar quina és l'evolució dels infants adoptats en el context escolar. En la primera fase ja hem fet una primera aproximació analitzant les apreciacions individualitzades que cada professional fa dels alumnes d'ESO dels que és referent. Per poder contrastar la resposta, hem cregut necessari complementar aquesta informació amb les aportacions dels professionals de l'EAP, mostrant algunes cites a la taula 7.19.

- Un 40% consideren que l'evolució és més lenta o més complexa que la d'alumnes amb NEE no adoptats. Aquesta dada ens fa reflexionar sobre les característiques específiques dels infants adoptats i de la necessitat d'abordar l'adopció com un tret diferencial des de l'entorn escolar.
- Un 20% dels professionals considera que els alumnes adoptats tenen la mateixa evolució que la població no adoptada que ha patit altres tipus de dificultat. Per tant, atribueixen la diferència a les situacions familiars o experiències viscudes, assenyalant que hi ha nens que tot i viure amb la seva família biològica també tenen dificultats degut a les relacions familiars o a les pròpies vivències.
- Un 26% dels professionals responen que no ho saben, atenent que se'ls hi fa difícil poder generalitzar, o bé que no tenen una idea formada sobre aquest tema. Consideren que és una qüestió que caldria analitzar individualment.
- Finalment, un 13% afirma que l'evolució és favorable, fent sobretot referència als aspectes acadèmics.



**Taula 7.19** Valoració dels professionals de l'evolució dels alumnes amb NEE en l'entorn escolar

Respostes	Percentatge	Comentaris dels professionals
L'evolució és més lenta o més complexa	40%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “de petits presenten dificultats d'aprenentatge però a mesura que es fan grans, i que sobretot a l'adolescència, sovint es donen més dificultats pel que fa a l'àrea emocional”</li> <li>• “costa més de desbloquejar, ja que les situacions emocionals que sovint s'observen en els infants adoptats paralitzen o distorsionen moltes àrees”.</li> <li>• “l'evolució és més lenta i en cada etapa evolutiva hi ha un problema afegit, un plus afegit respecte els infants amb NEE no adoptats”.</li> <li>• Hi ha més dificultat a l'hora de diagnosticar atès que la influència de les experiències viscudes prèvies a l'adopció genera una major complexitat.</li> </ul>
No depèn de l'adopció sinó que depèn de cada cas individualment	26,6%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “he vist de tot, tant infants que han tingut una evolució molt complicada requerint intervenció amb múltiples recursos assistencials com infants que s'han adaptat i integrat, desenvolupant unes capacitats adequades i podent seguir endavant amb l'escolarització de manera normalitzada”.</li> <li>• “Si els suports són els adequats l'evolució pot ser bona”</li> </ul>
Mateixa evolució que els alumnes no adoptats	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “perquè hi ha nens que a Primària per exemple tenen algunes dificultats i en parlem i t'ho comenten i quan comencen la Secundària exploten no? és converteix en més greu. Aleshores, jo diria que això passa amb alguns nens no adoptats i també adoptats...”</li> <li>• “Sí, però... en la vida de l'adoptat però.. tots.. jo aquí no faria.. un nen que ha viscut una vida X a casa seva, quan arriba a l'adolescència explotarà...”</li> </ul>
Hi ha una bona evolució i aquesta és favorable, sobretot, en l'àmbit escolar.	13,3%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Són nanos que cognitivament poden fer, poden avançar i poden estar al mateix nivell que els altres,</li> <li>• Acadèmicament, l'evolució no és diferent a la del grup d'alumnes.</li> <li>• Hi ha infants que no, que se'ns encallen ja a la Primària i en canvi n'hi ha que han passat a la Secundària i molt bé, molt adaptats i integrats i amb unes capacitats que poden tirar un Batxillerat i una Universitat perfectament.</li> </ul>

Qualitativament, observem que la majoria de professionals refereixen a diversos aspectes o etapes que poden ser indicadors d'una evolució menys favorable i que podrien per tant, al nostre entendre, convertir-se en indicadors de risc:

- Experiències prèvies i procés d'adaptació: *“depèn de les dificultats que sorgeixin a les primeres etapes o el que hagi passat a les etapes primerenques, penso que si, que et pot determinar l'evolució”*
- El tipus de dificultats: a nivell conductual i/o emocional afirmant que quan hi ha problemes en aquestes àrees el cas és més complex (*“els emocionals són més difícils de treballar. La seva evolució és molt més difícil i complicada”*).
- A la gravetat de la situació: depèn de si les dificultats són més greus o menys: *“els que tenim greus costen molt eh... van sortint..”*
- L'adolescència: apareix en moltes cites com un període on acostuma a haver-hi una evolució menys favorable. Assenyalen que l'adolescència és el període més complex ja que té a veure amb la construcció de la identitat, tendeixen a idealitzar la vida del país d'origen, etc. Alguns exemples són: *“és més complicat a mesura que es van fent més grans i entren a l'adolescència. quan estem a etapes adolescència, aleshores el trencaclosques es fa molt complicat”; “En aquests moment en que la identitat s'ha de construir, com evidentment en l'adolescència, ja que la identitat la construeixes a partir del desig de futur, però en base al que ha sigut el passat, per tant, aquí és complica”; “L'experiència que tinc, que en tinc una mica, m'ha demostrat que l'adolescència passa factura tot, fins i tot casos que havien quedat adormits... apareixen amb més virulència”*.

En resum, els professionals consideren que els alumnes que tenen una evolució menys favorable són els que presenten dificultats en l'àrea emocional, conductual i de relació: *“pot ser degut a causes diferents però en principi és això de que no hi esta havent uns correctors sobre les necessitats que presenta aquell infant... per temps, o per gravetat de les mateixes, o per dificultats de la intervenció o per una mala intervenció...”*. Afirmen que aquesta evolució encara és menys favorable quan aquestes dificultats encara perduren o apareixen a l'adolescència: *“És que ho viu... ho viu tot amb molta agressivitat i l'agressivitat física també augmenta molt a aquestes edats.. a dins de les famílies jo quedo sorpresa del nivell d'agressivitat que arriba a haver-hi”*.

Amb la voluntat d'aprofundir més en la combinació d'aquests dos factors: dificultats emocionals i adolescència, hem preguntat als professionals de l'EAP si perceben un increment de les dificultats en aquesta àrea durant l'etapa d'ESO.

De les respostes adduïm que un 80% dels professionals afirmen que sí, que durant l'adolescència hi ha un increment de les dificultats de tipus emocional i conductual. En aquesta mateixa línia un 33,3% dels professionals fan referència a que malgrat s'observa aquest increment, els instituts no disposen de recursos i/o de la formació i sensibilització suficient com per donar-hi prioritat i que normalment s'intervé poc en aquest tipus de dificultat. Apunten que quan són problemes de conducta acostumen a no poder atendre els alumnes en la mateixa aula i aquests són derivats a aules específiques.

Volem acabar amb la reflexió i aportació d'un dels professionals que considerem que reflexa de manera molt clara, les dificultats amb els adolescents adoptats i que destaca: *“la crisi d'identitat observada en els adolescents adoptats és quelcom que es gesta a nivell de context familiar i que per tant, allò que es trasllada a l'escola és l'externalització d'aquesta crisi, ja sigui amb alteracions conductuals o de l'estat d'ànim; i que per tant, això requereix comprensió des de l'entorn escolar però també intervenció i acompanyament terapèutic extern; ja que a nivell d'EAP la funció és d'entendre la situació i en la mesura en què la comprens, pots actuar i ajustar-te a les necessitats de l'adolescent; i ajudar als professors de l'Institut a que comprenguin que està passant”*

Respecte la valoració dels professionals de l'EAP sobre l'evolució dels infants adoptats, destaquem:

**R16:** Els infants adoptats tenen una evolució més lenta en l'entorn escolar que els seus companys no adoptats, segons el 40% dels professionals; mentre que la resta considera que la seva evolució és igual a la de qualsevol altre cas o especifica que depèn de les particularitats de cada cas o del tipus de dificultat.

**R17:** Els professionals consideren que els alumnes amb una evolució menys favorable en l'entorn educatiu són els que presenten NEE en l'àrea emocional, conductual i/o de relació. Afirmen que la situació s'agreuja quan aquestes dificultats apareixen o perduren durant l'adolescència.

**R18:** Els professionals fan referència a que els IES no disposen de recursos suficients per atendre els problemes de conducta i emocionals dels adolescents i que per aquest motiu, sovint, acaben derivant-los a aules específiques.

### 7.2.1.3 Intervenció específica amb infants adoptats

En aquest tema d'anàlisi ens centrem en les funcions dels professionals de l'EAP quant a la valoració i intervenció amb els infants adoptats. Volem conèixer i aprofundir sobre com es realitza la valoració psicopedagògica d'aquests infants, quins aspectes es tenen en compte i també quines són les principals línies d'intervenció, entenent com a intervenció les decisions que es prenen respecte a quins recursos cal emprar i quines mesures cal prendre per poder atendre les necessitats de cada alumne. Disposar d'aquesta informació ens ha de permetre arribar a conclusions que aportin una conceptualització de l'experiència dels professionals i alhora que permetin arribar a acords que ajudin a millorar la intervenció psicopedagògica als infants adoptats amb NEE.

Aquesta categoria, que ens endinsa en la pràctica i l'experiència dels professionals de l'EAP amb els infants adoptats que han atès, consta de quatre indicadors, tal i com podem veure en la figura 7.25.



**Figura 7.25** Categoria (Intervenció de l'EAP) amb els indicadors

### I1: Beneficis de conèixer els antecedents de l'alumne adoptat a l'hora d'intervenir

Aquest indicador ens ha de permetre analitzar els beneficis que els professionals de l'EAP consideren que els aporta el fet de conèixer la història prèvia de l'infant. Volem concretar que quan parlem de la història prèvia ens referim al període que compren des de la gestació de l'infant fins a l'adopció, passant per la institucionalització o les altres mesures de protecció que s'hagin pogut prendre. Som coneixedors que sovint, ni les famílies, ni les administracions disposen d'informació fiable o contrastable, tanmateix l'interès per conèixer aquesta informació i la reflexió sobre quins beneficis els aporta, ens permet valorar la importància d'incorporar aquesta informació en la valoració inicial.

A l'indicador F1 hem analitzat si els professionals consideren necessari realitzar una entrevista inicial prèvia a l'escolarització d'un infant pel fet de ser adoptat. En aquest cas fem referència a quins beneficis els aporta conèixer la història de l'infant en el moment en que l'EAP comença a intervenir perquè ja s'han detectat NEE.

De les persones entrevistades, un 80% considera que disposar d'aquesta informació els podria ajudar a millorar la seva feina, mentre que el 20% afirmen que tot i que és important disposar-ne no veuen els beneficis que pot aportar a la intervenció, fent referència a que no canviaria la seva forma de valorar el cas o les decisions preses entorn d'aquest.

Dels professionals que refereixen que és important disposar d'aquesta informació, n'assenyalen com a principals beneficis:

- Millorar la intervenció: conèixer aquesta informació els pot ajudar a comprendre i interpretar la situació de l'infant i consegüentment a enfocar millor la intervenció ja que disposarien d'informació més àmplia sobre les possibles causes de la dificultat.
- Presa de decisions: consideren que disposar d'aquesta informació pot influir en la presa de decisions i en els suports que es proposen, portant a terme un tipus d'intervenció més adequada i ajustada a les necessitats específiques de l'alumne. Exposem a continuació la informació recollida d'un professional que exemplifica com disposar de la informació pot ajudar a determinar el tipus de recurs, explicant: *"en un cas d'un infant adoptat amb moltes carències a nivell emocional, van decidir posar el suport d'un vetllador per treballar la part de construcció del vincle, d'acompanyament, contacte, seguretat,.."*.

- El tipus de recurs, indicant que conèixer la informació respecte a les experiències viscudes permetria seleccionar un tipus de recurs més específic.
- Determinar el diagnòstic, afirmant que sovint amb els infants adoptats és molt més difícil determinar la dificultat per tots els aspectes emocionals afegits.

Un dels debats ocurrents entre els professionals del món de l'educació i les famílies adoptives és si l'escola o els mestres-tutors han de disposar de la informació sobre la història prèvia dels infants. Amb la voluntat de conèixer l'opinió dels experts hem preguntat als professionals de l'EAP: si consideren que les escoles han de disposar de la informació referent a la història prèvia de l'infant (pregunta 24, no inclosa específicament en cap categoria).

#### Privacitat de la informació

Destacar que un 53,3% de professionals considera que els mestres haurien de disposar d'aquesta informació ja que els pot ajudar a entendre situacions i conductes, seguit d'un 26,6% que concreten que l'escola només ha d'estar al corrent d'aquesta informació quan l'alumne presenta dificultats o NEE. Un 20% dels professionals considera que l'escola no ha de recollir la informació i que és suficient en què l'EAP en disposi. Alguns exemples recollits en la resposta i que considerem reflecteixen les respostes de la majoria de professionals són: *“les escoles han de tenir la informació necessària per la seva activitat, i aquella informació que no és útil per la seva activitat, no tenen perquè tenir-la”,* o bé *“s'ha de transmetre aquella informació que pugui ajudar a l'infant, preservant també informacions confidencials que no siguin necessàries d'explicitar”*

Tanmateix un 26,6% dels professionals, dos dels que han contestat negativament i un que ha contestat afirmativament especifiquen que aquesta informació ha d'estar en coneixement del mestre d'EE o del psicopedagog de l'escola, del tutor referent, ... però no de la institució escolar en general. Dos dels professionals qüestionen, no tant quina persona física n'ha de disposar, sinó l'ús que es fa de determinada informació de caràcter personal de l'infant i afirmen que s'ha de vetllar pel bon ús de la informació: *“Quan es fa pública una informació determinada de caràcter personal, aquesta informació s'ha de saber controlar, val? Aleshores, s'ha de saber quan es passa, perquè es passa i com es difondrà. Si està assegurat el criteri ontològic de l'infant”.*

Així doncs, volem destacar que el debat resta obert sobre la taula i que fins i tot dins el mateix col·lectiu professional hi ha discrepàncies sobre si l'escola ha de disposar o no de la informació referent a la història prèvia de l'infant. Tanmateix, sembla que hi ha acord

en que s'ha de fer un bon ús de la informació i s'ha de disposar únicament d'aquelles dades que puguin ajudar als professionals, ja siguin de l'EAP o mestre-tutor, a l'hora d'actuar o intervenir amb aquest infant.

Respecte als beneficis de conèixer els antecedents de l'alumne, volem assenyalar:

**R19:** Un alt percentatge dels professionals (80%) afirma que per a dur a terme la intervenció psicopedagògica és útil conèixer la història prèvia de l'infant, ja que els permet millorar la intervenció, influir en algunes decisions, modificar el tipus de recurs i, determinar el diagnòstic.

**R20:** Respecte a la privacitat de la informació sobre la història prèvia dels alumnes, un 53% afirma que els mestres i professors haurien de poder disposar d'aquesta informació, mentre que la resta concreta que cal fer-ne un bon ús i/o centralitzar la informació en el mestre d'EE o psicopedagog del centre.

## I2: Principals línies d'intervenció de l'EAP amb els alumnes adoptats

Aquest indicador pretén recollir les aportacions dels professionals respecte a les principals línies d'intervenció amb els infants adoptats. Volem concretar que aquest aspecte està molt vinculat al tipus de NEE que presenta l'alumne, tanmateix considerem que de les múltiples i diverses respostes dels professionals se'n desprèn que hi ha diferents fronts a tenir en compte:

- Abordar les necessitats i dificultats que presenta l'alumne des de l'escola, ajudant als mestres i donant-los pautes que els permetin millorar la dinàmica del grup (40%): *"es fa estrictament en funció de les necessitats que aquell alumne presenti, si aquell alumne presenta necessitats, s'ha de donar resposta a les necessitats del tipus que sigui, per tant, poden ser molt àmplies"*.

Destacar que molts dels professionals fan referència a la importància d'implementar programes que fomentin el treball d'aspectes com les habilitats socials (2 professionals), programes conductuals (4 professionals), programes adreçats a millorar i potenciar el vincle amb el tutor (3 professionals), i tutories individualitzades que permetin un seguiment més específic i individualitzat de l'alumne i de la seva evolució (3 professionals). Exemples: *"Programes d'educació emocional per ells i*

*per tots, que es treballa molt poc a l'escola"; "tot el que sigui una mica de tutoria, un treball emocional..."*

- La funció d'assessorament als pares per tal de poder donar pautes que els ajudin a tractar la dificultat en l'entorn familiar, alhora que hi hagi una coherència entre el centre educatiu i la família. Un 46,6% dels professionals destaca, entre d'altres aspectes, la importància de fer aquest treball d'orientació amb la família, tal i com ja assenyalàvem en l'indicador N3 (Necessitat de seguiment) i d'ajudar-la a entendre les dificultats que presenta l'infant i com abordar-les. Assenyalen que quan hi ha dificultats a nivell emocional o conductual aquest assessorament és molt més necessari i que en ocasions la demanda d'orientació ve per part dels pares. *"a nivell d'escola s'ha de donar resposta a aquelles necessitats, però necessitats que també s'han expressat en un altre context, per tant a nivell de col·laboració i coordinació entre aquests dos contextos és molt important en tots els infants i en aquests especialment..."*

- Derivació externa: un 33,3% dels professionals fa referència a la importància de poder donar suport a l'alumne en un servei extern d'atenció psicològica o psicopedagògica, ja que segons expliquen les mesures o accions que es prenen des de l'àmbit educatiu permeten a l'alumne millorar dins de l'entorn escolar, però cal un treball més terapèutic, reeducatiu i globalitzat que no es pot fer des de l'escola: *"tot el que és més clínic, no ho podem atendre de cap manera, perquè no estem pensats ni per atenció ni per fer teràpia ni res... nosaltres anem molt a detectar i derivem"*.

Pel que fa a la intervenció específica amb els alumnes que presenten dificultats en l'àrea emocional, conductual, relacional, un part important dels entrevistats fan referència a la complexitat d'intervenir en aquesta àrea des de l'EAP i l'escola.

De l'anàlisi se'n desprèn que destaquen com una de les qüestions importants, l'orientació a l'escola sobre quins aspectes cal prioritzar en l'infant, realitzant un seguiment a través de l'EAP i sensibilitzant i acompanyant el mestre en la comprensió de les dificultats. Afirmen també, que sovint l'actuació consisteix en derivar a altres recursos i serveis externs com el CSMIJ i elaborar un pla de treball coordinat (CSMIJ-EAP-Escola). Alguns dels entrevistats al·ludeixen a la necessitat d'elaborar un PI que concreti els suports i adaptacions que necessitarà aquell alumne.



Finalment, molts professionals es refereixen a la necessitat d'implementar programes d'Educació emocional com a una eina per prevenir o millorar aquest tipus de dificultat. Tanmateix, de les seves aportacions se'n deriva la dificultat per portar a terme aquest tipus de programa: *“No es pot infravalorar la necessitat de treballar els aspectes emocionals a l'escola”, “el treball emocional de l'institut depèn únicament de la predisposició dels tutors... perquè hi ha molts tutors que a l'hora de tutoria fan Tecnologia!”*. Així doncs, sembla que en aquest sentit cal que hi hagi canvis i millores significatives, no només pels infants adoptats, sinó per tots aquells que presenten NE en aquestes àrees.

De l'indicador que recull les aportacions dels professionals de l'EAP sobre les principals línies d'intervenció amb els infants adoptats, n'obtenim els següents resultats:

**R21:** Pel que fa a les línies d'intervenció, la majoria de les aportacions recollides fan referència a treballar des d'un model basat en la prevenció. Aquest model implica el foment de programes que permetin millorar l'educació emocional i les habilitats socials de l'alumnat adoptat i de tots els alumnes en general, especialment aquells que presenten NEE de l'àrea conductual.

**R22:** Un 46% dels professionals destaca la importància de realitzar assessorament i orientació a la família per ajudar-la a entendre i afrontar les dificultats, sobretot quan hi ha problemes de tipus emocional o conductual.

**R23:** Cal treballar conjuntament amb serveis externs (salut mental, psicòlegs, etc.) que puguin portar a terme un treball terapèutic i reeducatiu, que no es pot fer des de l'escola.

**R24:** La intervenció ha d'anar encaminada a sensibilitzar i acompanyar al mestre en la comprensió de les dificultats i necessitats de l'alumne i sobre quins són aquells aspectes que cal prioritzar en la intervenció educativa.

### I3: Complexitat de la intervenció amb els alumnes adoptats

De les opinions sobre la complexitat de la intervenció en els casos d'alumnes adoptats en destaquem les següents idees:

- El 60% assenyalen la complexitat de la intervenció i atribueixen aquesta complexitat a diversos fets, fent referència principalment a les experiències prèvies i a l'etapa de desenvolupament en que es trobi l'alumne: *“parteixes de la base de que hi ha uns previs que segurament hi seran, com la manca d'estimulació i els problemes de vinculació”; “és més complicat a mesura que es van fent grans, pensant sobretot en l'adolescència”; “hi ha molts casos d'aquests... això sí que ja n'he sentit de diferents d'adopció que acaben en CRAE... i la família molt dolguda... però és que són un vincle impossible”; “sí que és veritat que els problemes de comportament són diferents... que quan són biològics”.*

- Alguns professionals atribueixen les dificultats a la relació família-escola. Afirmen que algunes famílies han de fer un procés d'acceptació de les dificultats de l'infant: *“hi ha casos en que diuen “no, no té cap dificultat...” també hi ha un procés que a la família li costa d'entendre... d'entendre que aquell nen potser té alguna dificultat... perquè clar, la seva il·lusió és de que no passi res.. és el que els agradaria; i clar, el fet de que tu intervinguis preveu...”;* “no totes les famílies viuen la intervenció de la mateixa manera; *“sovint les famílies adoptives tenen més aviat sensació de control que no d'ajuda o prevenció, necessiten que els deixin tranquils”.*

- Un 13,3% contesta que no creuen que sigui més complex i afirmen que: *“actues davant la problemàtica, o davant les necessitats... o davant de la demanda que et fa el tutor en qualsevol sentit o qualsevol dimensió, ja sigui més acadèmic o física, afectiva... però en tot cas és exactament el mateix amb tots els nens de l'escola”.*

- El 26,6% afirma que depèn del cas i ho justifica fent referència a determinats aspectes com: les característiques de l'adopció, l'adaptació familiar, les característiques del nen i de la família, o el tipus de dificultats que presenta l'infant.

Pel que fa a la complexitat de la intervenció amb els alumnes adoptats, de l'anàlisi qualitativa se'n desprèn:

**R25:** La majoria de professionals afirma que la intervenció amb infants adoptats és en general més complexa, principalment per les experiències prèvies que ha viscut l'alumne, mentre que un 13,3% es mostra oposat a aquesta afirmació.

#### I4: Necessitat de recursos en la intervenció amb alumnes adoptats amb NEE

Per poder donar resposta a les necessitats dels infants adoptats que presenten NEE cal disposar de les eines i els recursos necessaris. Aquest indicador recull aquelles referències que tenen a veure amb la disponibilitat de recursos per part dels EAP's i/o dels centres escolars, segons la percepció dels entrevistats.

Tot els professionals refereixen que les escoles i els instituts no disposen dels recursos necessaris per atendre els alumnes amb NEE, tot i que més d'un professional concreta que la manca de recursos és a nivell general, i no específicament per als infants adoptats (*"és que falten recursos per tots, no només específics pels adoptats..."*). Algun dels professionals fa referència a la manca de recursos davant els alumnes que presenten NEE de l'àrea emocional, conductual i/o relacional: *"Falten recursos per tots els alumnes que presenten desajusts emocionals i conductuals importants... l'escola no està preparada, perquè mai ho ha estat"*; *"Hi ha una manca de recursos però sobretot pels problemes emocionals i conductuals"*.

Respecte als recursos que consideren que farien falta en destaquem:

- Formació i de sensibilització. Entenent que permetria millorar el coneixement sobre les característiques específiques d'aquests alumnes i consegüentment la intervenció. En aquest sentit els professionals fan referència tant a les seves mancances: *"Sí perquè els EAP el que fem és molt d'aprenentatge in situ... aprenem segons el que ens anem trobant i això és sempre així... perquè cada cop et trobes amb casos diferents i històries diferents..."*, com a les dels mestres i professors: *"per començar faltaria més formació dels mestres i professors sobre el tema"*; *"a vegades veus mancances en formació i aquets és un dels temes claus"*.

Altres professionals al·ludeixen també que hi ha una manca de sensibilització i/o empatia cap a les necessitats que poden presentar aquests infants: *"no és tant qüestió de recursos sinó de mentalitat i cultura del centre escolar"*; *"Jo crec que ens falta informació, o sigui que tu intervens amb les teves eines com qualsevol altre nen, però estic segura que no acabem de tenir totes les eines per intervenir correctament"*; *"un adolescent necessita precisament que hi hagi aquesta comprensió de les necessitats per poder veure que l'altre l'acull i dona resposta a les mateixes... igual no vol dir, haver de fer, fer i fer... a vegades només entenent el que, aquell adolescent queda compensat i redirigit i ja n'hi ha prou"*.

- Poder treballar en un model basat en la prevenció: La majoria de professionals entrevistats atenen entre 5 i 10 escoles. Aquest volum de feina els impossibilita poder fer un treball de prevenció i sovint van atenent les demandes més urgents. Molts d'ells fan referència, al llarg de les entrevistes, a les dificultats per poder treballar des d'aquesta vessant i expliciten la necessitat de disposar de més recursos a nivell d'EAP. Volem remarcar la idea de que considerem que és molt important tenir present que els infants adoptats tot i que no presentin cap dificultat important o significativa, provenen d'una situació desafavorida i de carència i per tant, cal estar atents a la seva evolució. Alguns exemples són: *“poder fer un treball preventiu previ a l'escolarització i un cop escolaritzat l'infant adoptat, poder elaborar tot un procés d'acollida al centre educatiu”*; *“una cosa és també la possibilitat de fer aquesta valoració més exhaustiva no? Bé, en el sentit de global... això seria “allò bo” i l'altra cosa és les pressions que imposa el món de l'ensenyament”*; *“Penso que fent una bona detecció, fent una bona atenció i fent una bona adaptació dels nens a l'etapa d'infantil, els podem passar a Primària molt ben valorats i amb unes característiques molt importants per tant, jo sempre penso que la feina d'EAP és d'intervenir més a nivell infantil per poder detectar-ho tot i intervenir i aleshores ja arriba un punt que a Primària ja ho tens més o menys encarrilat”*.

- Necessitat de treballar en xarxa: destacant que l'escola té unes funcions que van adreçades a la intervenció dins l'àmbit i l'entorn acadèmic, i que cal una millor coordinació amb altres serveis com CDIAP, CSMIJ o Serveis Post-adoptius. Aquesta idea de la necessitat de treballar en xarxa, també ha aparegut en l'indicador N3: Necessitat de seguiment, on es valorava la importància de poder dur a terme un treball coordinat per millorar l'atenció als infants adoptats des dels diferents serveis o institucions que intervenen en el cas: *“moltes vegades has de fer una derivació perquè implica també un treball extern que l'escola no pot plantejar-se o s'ho pot plantejar molt esporàdicament”*. En aquesta mateixa línia també es fa referència a la manca de serveis externs i/o especialitzats o a la saturació dels serveis existents: *“a nivell extern tampoc tenim molts llocs que puguem derivar.. i que puguin fer un treball com correspon a nivell públic”*.

- Disposar de més recursos a nivell d'EAP per poder fer la tasca més preventiva. Aquesta referència ha sortit diverses vegades al llarg de les entrevistes: *“una cosa és també la possibilitat de fer aquesta valoració més exhaustiva no? Bé, en el sentit de global... això seria “allò bo” i l'altra cosa és les pressions que imposa el món de l'ensenyament”*; *“vas sobre saturadíssim i nanos passen... i en passaran... perquè*

*tenim 11 escoles com has pogut veure i anem....anem a demanda... perquè és la urgència dels tutors en aquells moments”.*

- Disposar de més recursos humans a les escoles que permetin reduir ràtios, fer desdoblaments o docència compartida, o implementar metodologies més integradores que afavoreixin l’atenció a la diversitat, oferint una atenció més individualitzada i respectant molt més els ritmes d’aprenentatge de cada alumne: *“sí el mestre d’EE o el psicopedagog pogués treballar al 100% com a tal, que hi ha escoles que no pot ser”; “caldria tenir algun recurs humà en els Instituts...”; “El problema que tenim ara és la falta d’hores”.*

No volem acabar aquest apartat sense anomenar el recull d’aportacions que han anat sorgint, al llarg de les entrevistes, sobre suggeriments o reflexions que permetrien millorar l’atenció dels infants adoptats en el context educatiu. Aquesta informació ens ha estat útil per a plantejar la Proposta de Millora que plantejem en el capítol 8, ja que hem partit de les necessitats reals dels professionals de l’EAP. De les respostes se’n deriven les idees següents:

- Considerar l’adopció com un fet diferencial: Molts dels professionals entrevistats valoren en un moment o altre de l’entrevista la necessitat de tenir en compte el fet adoptiu com un fet diferencial: *“la seva situació és diferent a la dels altres nens; sobretot la situació emocional”; “S’haurien de valorar altres aspectes”.* Altres intenten normalitzar la condició d’adoptat i donar-hi una visió més positiva, fet que també considerem molt important destacar i entenem com una actitud necessària.

- Compartir i establir uns criteris d’actuació unificats fent referència tant als mestres com als mateixos professionals de l’EAP. Molts professionals assenyalen la necessitat de disposar de protocols i indicadors de risc que els permetin treballar des de la prevenció, alhora que disposar d’uns criteris clars de com actuar en funció de les bases de risc.

- La necessitat de disposar de serveis especialitzats on poder fer derivacions i als que poder recórrer en cas de necessitar assessorament és fonamental. També, destaquen la necessitat d’establir unes línies de col·laboració o coordinació entre departaments i/o institucions (referint-se principalment al Departament d’Ensenyament i a l’Institut Català de l’Acolliment i l’Adopció) per poder donar resposta a les NEE dels infants adoptats. Cal dir que tot i que cada vegada hi ha

més ponts de col·laboració entre departament cal seguir treballant en aquesta línia: *“pensant en aquest projecte de formació,...fins i tot el contacte que nosaltres no hem tingut mai amb professionals experts en adopcions”; “igual que un servei assessor, o sigui, que aquests vostres equips que trebal·leu i que coneixeu més aquesta realitat, doncs que hi hagués aquesta possibilitat de que nosaltres poguéssim trucar a un lloc i dir, mira, ens trobem amb una família així que pot ser fins i tot anònim, potser no cal ni donar el nom, però dir mira necessitem...ens estem trobant amb això... com ho gestionem? Què ens aconselleu? Com ens ajudeu? Això... això seria ideal!”*

- Potenciar el treball amb la família. En l'anàlisi de les entrevistes observem que hi ha un important nombre de referències a la importància de la col·laboració família-escola, ja sigui des d'una vessant més preventiva, com en l'aparició de NEE. Molts professionals destaquen la importància de potenciar aquesta relació amb les famílies adoptives, perquè molts dels aspectes que generen dificultats tenen a veure amb qüestions que es gesten en l'entorn familiar i on l'escola no es veu o viu la conseqüència d'aquella dificultat: *“Moltes vegades és un tema familiar i no de l'infant, per tant, no es pot limitar a l'àmbit escolar”*.

De l'indicador necessitats de recursos, se'n deriven els següents resultats:

**R26:** Respecte a la manca de recursos gairebé tots els professionals anomenen la necessitat de sensibilitzar i formar tots els professionals de l'àmbit educatiu (psicopedagogs, mestres, etc.) sobre les característiques específiques dels infants adoptats.

**R27:** Els professionals entrevistats valoren la necessitat de treballar des d'un model basat en la prevenció, el que requereix dotar els EAP's de més professionals. Els centres educatius també haurien de disposar de més recursos humans per poder portar a terme estratègies metodològiques més inclusives.

**R28:** Els professionals de l'EAP destaquen la necessitat de treballar en xarxa i d'establir ponts de col·laboració amb professionals externs especialistes en el camp de l'adopció.

**R29:** En tots els casos, cal potenciar la relació família-escola, principalment i necessàriament en els casos on l'infant presenta NEE.

**R30:** Els suggeriments per a millorar la intervenció psicopedagògica que els professionals han fet al llarg de les entrevistes es concreten en: considerar l'adopció com un fet diferencial; Compartir i establir criteris d'actuació unificats i disposar de protocols i/o indicadors de risc; disposar de serveis especialitzats on poder derivar els infants i joves, i professionals o centres especialitzats on poder recórrer en cas de necessitar assessorament.





## CAPITOL 8. PROPOSTA DE MILLORA DE L'INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA ALS ALUMNES ADOPTATS (MIP)

---

En aquesta capítol exposem alguns dels aspectes que considerem que contribueixen a la millora de l'atenció i intervenció psicopedagògica amb els alumnes adoptats.

La MIP està estructurada en els apartats que presentem a continuació.

- Introducció.
- Fonaments de la MIP.
- Proposta de millora basada en un model de prevenció .
  - La formació com a eina indispensable per a la intervenció.
  - Procés de detecció de NEE transitòries o permanents.
  - Detecció de NEE.
  - La intervenció psicopedagògica amb alumnes amb NEE i intervenció.
  - Seguiment dels infants amb NEE.

## 8.1 Introducció

La proposta de millora que presentem a continuació es fonamenta en l'idea que l'escola és una peça clau en el procés d'integració i desenvolupament de tots els infants i ha d'estar preparada per atendre les diferents realitats educatives i familiars i la gran heterogeneïtat d'alumnes, incloent els menors adoptats. Partim també de la idea, que qualsevol infant adoptat té una situació diferenciada de la resta dels seus companys no adoptats, pel sol fet d'haver viscut les experiències prèvies explicades amb deteniment en el marc teòric.

Tanmateix, la nostra experiència professional i els resultats obtinguts en la present tesi posen de manifest, que es tendeix a minimitzar els efectes negatius que poden haver provocat i que poden provocar aquestes vivències en els infants i tot i dissentir d'entendre l'adopció com una dificultat, considerem que no podem obviar aquesta realitat sinó que cal tenir-la present i escoltar-la.

Així doncs, un cop exposats els resultats del nostre estudi ens disposem a assolir el tercer objectiu plantejat, ja que considerem que les nostres orientacions i aportacions poden contribuir a millorar l'atenció psicopedagògica que s'ofereix als alumnes adoptats al llarg de la seva escolarització.

## 8.2 Fonaments de la proposta

En el marc teòric hem exposat les dificultats que poden presentar els alumnes adoptats i com les carències en la primera infància poden incidir de manera significativa en el seu desenvolupament acadèmic futur (veure apartat 2.3 i 2.4 del capítol 2). No obstant, partim de la idea que, malgrat les situacions viscudes pels infants puguin haver estat similars, cada nen/a les viu i les integra de manera diferent i per això, considerem fonamental tenir en compte la singularitat de cada cas. Així doncs, la proposta que presentem pretén aportar orientacions que caldrà adaptar a la realitat de cada situació.

Volem també destacar, que partim de la idea d'un model d'intervenció (veure apartat 5.5 del capítol 5) basat en la prevenció, ja que considerem que l'anticipació pot contribuir a reduir dificultats futures o a minimitzar-ne els efectes.

L'objectiu general de la MIP és generar un coneixement pràctic i susceptible de ser transferit als professionals de l'àmbit educatiu per tal de millorar els resultats de l'acció i intervenció psicopedagògica.

Els EAP's tenen contacte amb molts mestres i professors i coneixen de primera mà quines són les seves demandes, necessitats, mancances, etc. És per aquest motiu que per a la redacció de la proposta hem tingut en compte els resultats de la segona fase de la investigació (capítol 7.2) que reflecteixen les necessitats expressades pels professionals de l'EAP.

Així doncs, la proposta que presentem pretén ser una eina útil i dinàmica per als professionals de l'àmbit educatiu (mestres, pedagogs, psicopedagogs, etc.) que treballen directament amb infants adoptats i que els atenen en el context escolar.

Per fer referència als resultats obtinguts, els hem indicat amb la mateixa numeració que han estat exposats en l'apartat 7.2 (capítol 7) i entre parèntesi.

### 8.3 Proposta de millora basada en un model de prevenció

Per a la selecció dels continguts de la MIP hem tingut en compte els següents aspectes:

La majoria dels professionals de l'EAP han fet referència a la necessitat de reconèixer la singularitat de l'adopció i també a les mancances formatives dels diversos professionals que intervenen en l'àmbit educatiu respecte a les característiques dels infants adoptats i a les NEE que poden presentar. Per aquest motiu, dedicarem un primer apartat a fer algunes reflexions prèvies a l'escolarització que han de guiar i orientar l'acció educativa.

En segon lloc, i responent a la necessitat expressada d'alguns professionals de l'EAP de disposar d'un protocol o de conèixer els indicadors de risc que ens permetin anticipar possibles dificultats, fem una proposta del procés que s'hauria de portar a terme en el moment en que un infant adoptat inicia l'escolarització per tal de poder identificar aquests riscos i valorar les necessitats específiques que pot presentar com a fruit del procés d'adaptació i dels canvis que està vivint en l'entorn familiar i escolar.

En tercer i darrer lloc, exposem els criteris que considerem que caldria tenir en compte per a millorar l'atenció educativa als infants adoptats que presenten NEE, especialment els que presenten dificultats en l'àrea emocional i conductual, ja que tal i com adduïm

dels resultats de la investigació són les àrees a les que els professionals de l'EAP atribueixen més complexitat a l'hora d'intervenir.

Partint dels aspectes exposats, desenvoluparem tres apartats:

- 8.3.1. La formació com a eina indispensable de la intervenció.
- 8.3.2. Detecció de NEE.
- 8.3.3. El seguiment al llarg de l'escolarització.

### 8.3.1 La formació com a eina indispensable per a la intervenció

Els resultats de la segona fase de la investigació indiquen que els professionals de l'EAP reconeixen l'adopció com a un fet diferencial (R8 i R9). És a dir, que els infants adoptats, pel fet de ser-ho i per les experiències prèvies que han tingut, presenten unes característiques específiques que cal tenir presents a l'hora d'intervenir. Aquest resultat està fortament vinculat amb la necessitat de formació i sensibilització dels professionals de l'àmbit educatiu respecte al fet adoptiu (R24 i R26).

Així doncs, incidim en la idea de que per poder portar a terme una intervenció psicopedagògica de qualitat, cal conèixer què implica l'adopció i com pot repercutir en el desenvolupament de l'infant i jove adoptat. Per això, caldria que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat incorporés aquesta formació en els plans de formació del professorat, per tal de que els docents i psicopedagogs adquireixin els coneixements bàsics i necessaris per poder donar resposta a aquests infants. Considerem que la formació permet prendre decisions més ajustades i adequades a les necessitats dels alumnes i també permet orientar i assessorar les famílies des dels centres educatius i els EAP's (R22).

La proposta de formació haurà d'estar encaminada a la consecució de dos objectius fonamentals:

- Treballar els aspectes teòrics que permetin una correcta interpretació de les conductes i necessitats dels infants (exposats principalment en el capítol 2).
- Entendre el centre educatiu com a espai de resiliència, basant-nos en la capacitat dels docents i de l'escola d'ajudar l'alumne a superar les adversitats viscudes.

A continuació exposem breument, donat que no és la nostra intenció reiterar els aspectes comentats en el marc teòric, aquells aspectes que considerem que ha d'incloure la formació.

Respecte a l'objectiu 1 (Treballar els aspectes teòrics que permetin una correcta interpretació de les conductes i necessitats dels infants), cal tenir present:

- Repercussió en el desenvolupament de les experiències prèvies viscudes per l'infant. Partint de la base que un infant que ha patit una situació de negligència, de maltractament, etc. no ha disposat d'unes bases segures a partir de les quals explorar i descobrir el món, el seu creixement emocional està condicionat per la inseguretat, la desconfiança, la manca d'autoestima, la regulació immadura de la conducta, etc. Quant més llarg hagi estat aquest període de carències afectives i desatenció, pitjor és el pronòstic a nivell cognitiu i emocional.
- La institucionalització promou la manca d'uns referents estables, d'una continuïtat afectiva, tot és temporal i això afecta l'estat emocional del nen. Aquestes dificultats en la construcció del vincle poden generar dificultats de vinculació a curt, mig i llarg termini tant en la forma de vincular-se amb els adults, com amb la relació amb els iguals.
- Les carències viscudes generen que molts infants tinguin una baixa tolerància a la frustració, falta de regulació emocional, dificultat per controlar els impulsos, etc. Això es pot traduir amb la presència d'estereotípies (balanceig) i altres conductes que els han servit per autoconsolar-se i sobreviure a un entorn advers. En alguns casos els infants arriben a mostrar conductes agressives o a autolesionar-se per la manca de límits interns que els ajudin a regular les seves emocions.
- La integració del fet adoptiu. Aquest procés no es du a terme en un moment concret o puntual de la vida de l'infant, sinó que la integració del concepte i de la condició d'adoptat és va reelaborat al llarg de tota la vida. A l'etapa d'educació infantil acostumen a viure i integrar l'adopció amb força normalitat, però a mesura que es van fent grans van prenent consciència que l'adopció és una mesura excepcional a la que s'arriba per situacions extremes i el sentiment d'abandó comença a prendre més força. L'adolescència és una etapa en la que s'interroguen sobre la seva identitat i els seus vincles amb la família adoptiva. Considerem que és fonamental tenir en compte aquest aspecte, ja que molts dels infants adoptats durant el "boom" de l'adopció ara són preadolescents o estan en l'inici de l'adolescència. Si des de la infància, el jove ha pogut anar elaborant el dol de les pèrdues viscudes consolidarà el vincle, però quan no es donen

aquestes circumstàncies projecten el seu dolor en forma de conductes disruptives i per aquest motiu la presència de problemes a nivell conductual i emocional incrementen durant aquesta etapa.

- La diferència ètnica intrafamiliar i amb els companys de classe. En els casos en què hi ha aquesta diferència cal tenir-ho present, ja que els nens, en general i mentre són petits, volen sempre assemblar-se als seus pares, però en el cas dels infants adoptats aquest referent físic no hi és present en l'entorn familiar proper. Durant l'adolescència el fet de ser ètnicament diferents als iguals, pot dificultar també el sentiment de pertinença en una etapa en que busquen i necessiten la semblança física i fins i tot "estètica" amb el grup. Quan no troben aquestes similituds dins el grup habitual, busquen altres entorns on identificar-se, sovint molt diferenciats de l'entorn relacional de la família adoptiva.

Aquest primer objectiu ens permet conèixer les característiques dels infants adoptats i entendre millor les seves conductes i actituds en l'entorn escolar. Tanmateix, considerem que un treball basat en la prevenció ha de començar abans de que l'infant iniciï l'escolarització. Fem aquesta proposta partint dels resultats obtinguts en el resultat R5 on els professionals de l'EAP afirmen que sovint no es pot portar a terme una valoració adequada, degut a la prematuritat en l'escolarització. Aquest fet, dificulta la possible detecció de NEE, ja que l'infant encara està en fase d'adaptació. Per aquest motiu considerem rellevant que des dels centres educatius i/o des de l'EAP s'ofereixin a les famílies, orientacions coherents i fonamentades perquè puguin disposar de la informació necessària per poder prendre decisions respecte a la idoneïtat del moment de l'escolarització.

Els arguments que expliquen els avantatges de retardar l'escolarització han estat exposats en el marc teòric (punt 2.3 del capítol 2) però volem fer èmfasi en que en tots els casos, independentment de l'edat de l'infant, cal prioritzar el procés d'adaptació familiar i de vinculació per damunt del procés d'escolarització.

Així, en aquells casos en que es coneix la condició d'adoptat abans de l'inici de l'escolarització, proposem, per tal d'evitar l'escolarització prematura d'aquests infants, portar a terme un seguiment per part de l'EAP amb la freqüència que es consideri necessària segons els cas. Aquest seguiment o acompanyament ha de permetre observar l'evolució de l'alumne i el procés d'adaptació que està seguint, oferir orientacions a la família, valorar la idoneïtat del moment en que cal escolarització i poder fer una valoració inicial de possibles NEE.

Per valorar la idoneïtat del moment de l'escolarització cal que es tinguin en compte els següents criteris:

A- Infants menors de 6 anys que encara estan en una etapa d'educació no obligatòria. En aquests casos és totalment aconsellable que l'infant pugui romandre amb els seus pares durant el màxim temps possible (recomanable mínim el primer any). En cas de que els pares treballin aconsellem que l'infant pugui estar a casa amb una persona que l'atengui (sigui o no de l'entorn familiar, tot i que és preferible que ho sigui) ja que seguirà rebent una atenció individualitzada i anirà establint vincles que li permetran sentir-se més segur.

B- Quan els nens estan en edat d'escolarització obligatòria, cal que els pares es posin en contacte amb el centre educatiu i que formalitzin la matrícula de l'infant. No obstant, des de les Institucions educatives, s'hauria de considerar com una situació d'excepcionalitat i permetre que l'infant no s'incorpori a l'escola fins transcorregut un temps després de la seva adopció. Aquest temps serà variable en funció de les experiències prèvies viscudes abans de l'adopció, història d'escolarització, estat emocional de l'infant, vincle familiar, etc. però és igualment aconsellable que es prioritzi el vincle afectiu, ja que si un infant no se sent emocionalment segur i tranquil, tampoc estarà preparat per aprendre.

En l'objectiu 2 de la proposta de formació (entendre el centre educatiu com a espai de resiliència, basant-nos en la capacitat dels docents i de l'escola d'ajudar l'alumne a superar les adversitats viscudes) aportem propostes i suggeriments que ens permetran millorar l'acció i la intervenció educativa.

- Els professionals de l'EAP han fet referència a la importància de portar a terme programes d'educació emocional, principalment per aquells infants que presenten necessitats específiques en l'àrea emocional i/o conductual (R21). No obstant, proposem anar una mica més enllà i fer propostes educatives basades en un model d'escola inclusiva, que com a tal, promogui la resiliència de tots els seus membres. Seguint Manciaux, Vanistendael, Lecomte i Cyrulnik (2003) entenem la resiliència com "la capacitat d'una persona o d'un grup per desenvolupar-se bé, per seguir projectant-se en el futur tot i viure o haver viscut esdeveniments desestabilitzadors, condicions de vida difícils i traumes que poden ser o haver estat greus". Pensem que l'educació té una funció molt important en aquest sentit

i que els professionals que hi treballen han de tenir present la necessitat de la que l'escola esdevingui un espai de resiliència.

- Considerem que amb la promoció d'actituds resilients donaríem resposta a les inquietuds dels professionals de l'EAP que consideren que els alumnes amb una evolució menys favorable són els que presenten NEE en l'àrea emocional, conductual o de relació (R17). Estem convençuts que la promoció de la resiliència en l'entorn escolar des de l'educació infantil, exerceix una funció preventiva que redueix l'aparició de problemes en aquestes àrees a totes les etapes educatives i/o que en el cas d'haver aparegut les dificultats, tenen un pronòstic més favorable.
- L'escola esdevindrà un espai de resiliència i la fomentarà en els infants adoptats si els docents i professionals que hi treballen, vetllen per: empatitzar amb la situació de l'infant, respectar la individualitat i singularitat de cada alumne, fomentar una bona autoestima en els infants i adolescents identificant i reconeixent els aspectes positius, fomentar una relació basada en el respecte i l'assertivitat, promoure accions que permetin enriquir els vincles d'infant a adult i entre iguals, transmetre seguretat i coherència establint uns límits clars i fermes, i en definitiva, creure en l'infant i en les seves potencialitats.
- Un aspecte que considerem que pot ajudar a promoure la resiliència des de l'inici de l'escolarització és el de la figura del tutor de referència. Aquesta persona, que pot ser el tutor de l'aula, el mestre d'educació especial, el tècnic d'educació infantil a l'EI, etc. ha de ser capaç d'entendre i empatitzar amb les necessitats de l'alumne. És aconsellable, sobretot amb els infants que presenten dificultats amb el vincle i que inicien l'escolarització a EI o EP, que durant els primers dies estigui sempre a la classe amb ell per poder anar-li explicant les situacions i ajudant-lo a entendre la dinàmica del grup. Cal anticipar al màxim les situacions i promoure rutines que ofereixen seguretat a l'infant. Acompanyar l'infant en els desplaçaments per dins l'escola, l'ajudarà a sentir-se més acollit. Quan el centre és de més de dos o tres línies, caldrà que l'acompanyament sigui molt més intens sobretot durant els primers dies, ja que en moltes ocasions també els és difícil orientar-se en l'espai. Cal estar atent a les hores d'esbarjo, ja que acostuma a ser un moment de xivarri i molt de moviment, on l'alumne es pot sentir sol i encara amb poques habilitats per jugar o ocupar el temps. Sovint també, acostuma a ser



l'estona de més conflictivitat. Si l'alumne està al patí cal que pugui estar a prop del tutor.

A l'etapa d'ESO, la figura del tutor de referència també té un paper rellevant. Generalment, en els instituts hi ha una manca important de referents, ja que sovint la figura del tutor és menys present que a la primària i els professors imparteixen classe en diversos grups, fet que dificulta tenir un coneixement més personalitzat de l'alumne. És per aquests motius que recomanem, principalment amb aquells alumnes amb més dificultats o que presenten NEE en l'àrea conducta, l'assignació d'un tutor de referència. Considerem que aquest rol el pot desenvolupar el psicopedagog del centre, ja que pot fer el seguiment al llarg dels cursos. Aquest professional, segons la nostra perspectiva, ha de garantir un bon traspàs de la informació entre el centre de primària i l'IES. A més a més, ha de poder centralitzar la informació, orientar el professorat sobre les necessitats de l'alumne i vetllar per la coherència de les intervencions que es porten a terme per atendre les NEE de l'alumne. Atribuïm també a aquesta figura, la funció de seguiment de l'alumne a través de tutories individualitzades.

### 8.3.2 Procés de detecció de NEE transitòries o permanents en infants adoptats

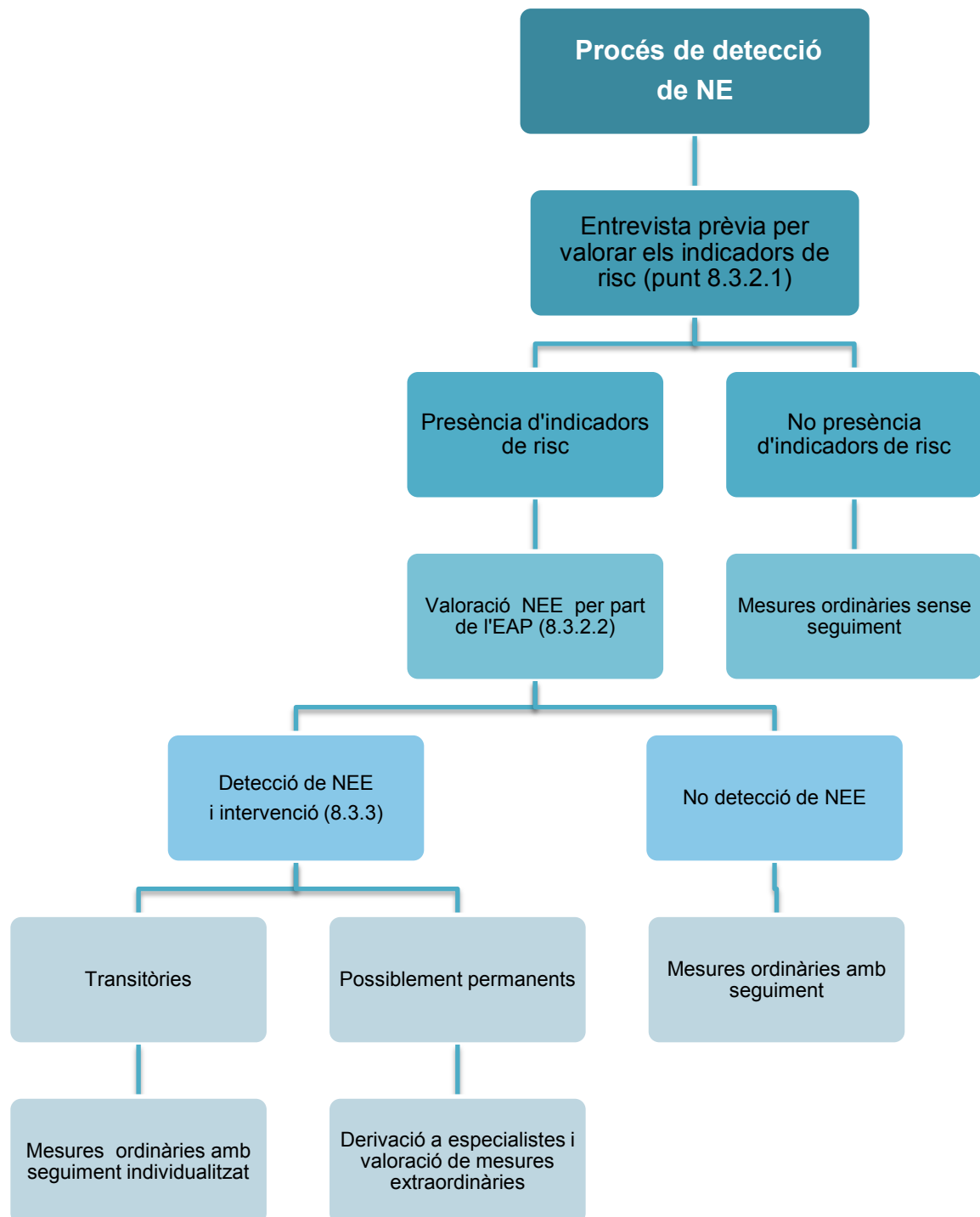
La incorporació de l'infant adoptat al context escolar ha de ser un procés cuidat, i cal portar-lo a terme sense preses i amb tranquil·litat. No obstant, la nostra experiència professional, ens demostra que molts infants adoptats són escolaritzats poques setmanes o mesos després de la seva adopció, i per tant, les possibilitats de que presentin dificultats, ja siguin transitòries o permanents, és molt més alta.

Una altra de les dificultats recollides en els resultats és que actualment, el sistema educatiu no disposa de mecanismes que permetin conèixer la condició d'adoptat d'un infant en el moment de ser escolaritzat (R3). Aquesta informació no es recull ni a la preinscripció, ni en el full de matricula de l'alumne i el centre educatiu només se n'assabenta si la família ho explicita. Aquest desconeixement dificulta poder portar a terme un treball preventiu.

La nostra proposta consisteix en seguir un procés que permeti valorar la situació individual de cada cas a l'inici de l'escolarització per detectar o prevenir possibles necessitats educatives.

Lluny de voler estigmatitzar l'adopció, considerem, basant-nos en els principis de l'escola inclusiva, que cal tenir en compte les diferències individuals de cada alumne. Conèixer aquestes diferències ens permetrà donar resposta a les seves necessitats, conèixer millor la situació de l'infant a l'hora de prendre decisions, poder identificar riscos, etc.

Presentem en la figura 8.1 una proposta del procés a seguir.



**Figura 8.1** Procés a seguir per a la detecció de NEE

### 8.3.2.1 Indicadors de risc

El fet de que no existeixin els mecanismes necessaris per conèixer la condició d'adoptat d'un infant (R3) dificulta significativament, la tasca dels professionals. No obstant, considerem que en moltes ocasions no és que hi hagi un desconeixement de l'adopció, sinó que la informació no es registra correctament o no s'utilitzen els canals de comunicació adequats. Per aquest motiu, suggerim la possibilitat d'incorporar en l'expedient acadèmic de l'infant, un apartat on hi consti la tipologia familiar o on poder elaborar un genograma que reculli i reflecteixi aquesta informació. Creiem que aquesta dada no ha de fer referència únicament als infants adoptats, sinó que donada la diversitat familiar que existeix avui dia (família monoparental, d'acollida, adoptiva, reconstituïda, etc.), caldria tenir en compte aquest aspecte per evitar perdre o obviar la informació quan l'alumne canvia de curs o de mestre.

Tornant al nostre focus d'estudi, els infants adoptats, considerem que el primer pas a seguir abans de l'inici de l'escolarització és la realització d'una entrevista prèvia amb la família que reculli els aspectes que considerem fonamentals per valorar els indicadors de risc (edat d'adopció, país d'origen, escolarització prematura, assistència a centres especialitzats i procés d'adaptació familiar). Aquesta entrevista, al nostre entendre, s'hauria de portar a terme per part del centre educatiu, dels professionals de l'EAP o del tècnic d'educació que rep a la família. En qualsevol cas ha de ser una persona formada de l'àmbit educatiu i amb coneixements sobre el tema que ens ocupa. L'entrevista ha de ser curta i ens ha de permetre valorar els següents indicadors:

- **Edat d'adopció i país d'origen.** Els nens adoptats més grans poden haver estat sotmesos durant més temps a situacions de carències greus o a institucionalitzacions més llargues. També sabem que en alguns països el percentatge d'infant que presenten NEE és més elevat que en altres països.

- **Escolarització prematura.** Cal saber quan temps fa que l'infant ha estat adoptat i el temps transcorregut entre l'adopció i l'escolarització. Cal tenir present que tot i que no hi ha un temps preestablert, es podria considerar prematura si l'escolarització es porta a terme abans dels sis mesos-un any de l'arribada a la família (segons l'edat i les experiències prèvies viscudes per l'infant). En aquests casos seria necessari explorar els motius pels que volen escolaritzar l'infant en aquell moment: per desconeixement de la família dels riscos que comporta, per necessitats familiars laborals, per estrès parental, etc.

- **Assistència a centres especialitzats.** A vegades per iniciativa de la família o derivats pel pediatre o algun altre professional, hi ha infants que estan essent atesos als CDIAP's o en centres privats. Quan assisteixen al CDIAP hi ha normalment, una coordinació entre aquest i l'EAP, però aquest traspàs d'informació no és tant habitual quan assisteixen a un centre privat. És per aquest motiu que cal reforçar aquests canals de comunicació.

Els professionals d'aquests centres també poden aportar molta informació sobre la presència o absència d'indicadors de risc.

- **Procés d'adaptació familiar.** Per poder valorar com està essent el procés d'adaptació de l'infant, podem preguntar a la família sobre si s'ha adaptat bé a l'entorn familiar i si hi ha algun aspecte en què estigui presentant més dificultats.

Si en l'entrevista prèvia no hi ha indicadors de risc, no cal prendre cap mesura específica i únicament caldrà vetllar per fer un bon procés d'adaptació a l'escola, que sigui progressiu i que respecti el ritme de l'infant.

### 8.3.2.2 Valoració psicopedagògica amb infants adoptats

Si en l'entrevista prèvia es detecten els indicadors de risc, tals com una escolarització prematura on existeix el risc de que l'infant encara no hagi pogut construir un vincle afectiu amb els seus pares; un infant adoptat amb 5-6 anys o més, etc. considerem que cal posar-ho en coneixement de l'EAP, per tal de que el professional de referència porti a terme una valoració psicopedagògica que permeti determinar si l'infant presenta NEE. Considerem que fer una valoració en aquest moment pot ajudar als professionals a prendre decisions més encertades i ajustades a les necessitats reals de l'infant.

Proposem, a continuació, les eines que considerem necessàries per poder fer la valoració. Cal dir, que els professionals de l'EAP tenen molta experiència en la valoració de les NEE, i per aquest motiu nosaltres plantejem una proposta que es pot adaptar a cada cas o professional:

- L'entrevista en profunditat (anamnesi)
- L'observació
- El treball en xarxa
- El test

### 8.3.2.2.1 L'entrevista en profunditat

L'entrevista que plantejem, és una entrevista en profunditat que ha de ser realitzada per un professional de l'EAP, per tal de poder valorar la presència de NEE.

Els objectius de l'entrevista són:

- Establir una relació de comunicació fluida, on la família se senti escoltada i acompanyada.
- Obtenir la informació necessària sobre la història prèvia de l'infant, respectant la intimitat de la família. La família ha de saber per què és important disposar de certa informació i cal poder garantir un bon ús de les dades.
- Compartir decisions i coordinar actuacions sobre unes línies de treball comunes o complementàries que faciliten l'adaptació i integració de l'infant en l'entorn escolar, de manera que cadascú assumeixi les seves responsabilitats.

També cal tenir present, que la informació ha de quedar recollida en l'expedient de l'alumne per evitar que es perdi si hi ha un canvi de professional, de centre educatiu, etc. Recordem, que en més del 50% dels casos de la mostra A no es disposa de la informació relativa a la història prèvia de l'alumne, generalment perquè hi ha hagut un o diversos canvis de referent. En contrastar aquesta informació amb els professionals de l'EAP, la majoria valoren que aquest aspecte dificulta la seva feina i que cal sistematitzar el procés de recollida d'informació (R17). Caldria doncs, disposar d'un document que permetés recollir la informació tant de la entrevista inicial, com del seguiment que es va fent de l'alumne. Per determinar les dades i/o informacions que cal recollir presentem a continuació una proposta d'entrevista:

L'entrevista ha de contenir els apartats següents:

1. Informació respecte la història prèvia de l'infant
2. Informació relativa a la situació actual de l'infant
3. Expectatives de la família vers l'escola

A continuació exposem amb més detall els apartats de l'entrevista.

**1. INFORMACIÓ RESPECTE LA HISTÒRIA PRÈVIA DE L'INFANT**

- Edat d'adopció i temps que fa que està a la família? Aquesta és una dada fonamental per saber si l'infant ja ha disposat de temps per integrar-se a la família o encara està en fase d'adaptació.
- Informació de la família biològica. Sovint les famílies disposen de poca informació, però saber si va néixer a terme, pes i talla, si va conviure amb la família biològica, si el varen deixar en adopció o se'ls hi va retirar la custòdia, quins varen ser els motius del desemparament, ens pot aportar informació útil.
- Temps d'institucionalització i qualitat. Les vivències de la família adoptiva al país d'origen del menor i les visites al centre ens poden aportar informació. Saber si estaven en un centre molt gran o petit, si li va costar separar-se de l'educadora, si van poder visitar el centre, etc. ens pot ajudar a valorar el tipus d'atenció que rebia, si s'havia vinculat o no amb algú, etc.
- Història d'escolarització prèvia. Generalment només es dona aquesta circumstància amb nens més grans. Els menors de cinc o sis anys normalment no han estat escolaritzats, exceptuant el cas de les adopcions nacionals.

**2. INFORMACIÓ RELATIVA A LA SITUACIÓ ACTUAL DE L'INFANT**

Poder valorar la situació de l'infant a l'arribada i en el moment actual ens pot oferir molta informació sobre la seva capacitat de recuperació física i psíquica. Sobre la possibilitat d'establir vincles segurs i sans, sobre la capacitat d'aprendre, etc. Per tant, cal poder fer la comparativa entre el moment de l'adopció i l'actual, tenint sempre present quant temps ha transcorregut. Evidentment, si la incorporació a l'escola ha estat molt prematura, estem davant d'una situació complexa donat que no podrem valorar la capacitat de recuperació de l'infant i per tant, serà més difícil poder prendre decisions encertades.

- Cronograma familiar
- Cuidador principal i hores d'atenció a l'infant.
- Estat de salut de l'infant a l'arribada i actual. A vegades demanem als infants que s'incorporin a l'escola quan encara no han tingut prou temps per recuperar-se ni físicament, ni psíquicament. Saber si presentava problemes de salut i quan temps fa que aquests han remès ens ajuda a determinar el grau de recuperació física de l'infant.
- Desenvolupament (llenguatge, motriu,...) a l'arribada i actual. Hi ha infants que amb poques setmanes o mesos fan un canvi espectacular i es posen al dia amb poc temps. D'altres en canvi, el procés d'aprenentatge, d'adquisició del llenguatge, d'adquisició d'hàbits

és més lent. Aquesta informació ens permetrà predir la capacitat de l'infant per fer front a les carències viscudes a nivell de desenvolupament.

- Com aprèn? Quines habilitats té més desenvolupades? En quines presenta més dificultats? Aprèn ràpid allò que se li ensenya?

- Adquisició d'hàbits. Menjar, dormir, etc. Hi ha hagut canvis des de l'arribada?

- Grau de vinculació. Els pares consideren que està vinculat? Per què? Per explorar el grau de vinculació és important veure l'infant. Tanmateix els pares poden aportar informació sobre si l'infant es va mostrar estrany quan el van conèixer, si tenia bona relació amb les cuidadores, si va plorar al separar-se d'elles, si té facilitat per anar-se'n amb la gent o es mostra prudent, si té por o es resisteix a separar-se d'ells, etc.

- Aspectes relacionals. Com es comportava amb les relacions amb els estranys a l'arribada. Hi ha hagut canvis?

- Caràcter de l'infant. Com el descriurien. És mogut, inquiet, rialler, seriós, li agrada estar amb altra gent, etc.

- Coneixement del nen sobre l'origen i adopció. En funció de l'edat pot tenir més o menys informació però ens ajudarà a veure la predisposició dels pares cap a aquest tema.

### **3. EXPECTATIVES DE LA FAMÍLIA VERS L'ESCOLA**

- Motivació per escolaritzar l'infant. Per què creieu que és un bon moment perquè comenci l'escola? Cal sempre que sigui possible saber per què el volen escolaritzar en aquell moment, la disponibilitat familiar per fer-se càrrec del nen si no va a l'escola, etc. A vegades hi ha falses expectatives (cal que estigui amb altres nens, perquè no perdi el curs, etc.) i cal oferir la informació adequada perquè els pares puguin decidir.

- Quines circumstàncies de les que ells coneixen pensen que poden influir en el seu desenvolupament a l'escola?

- Necessitat de suports? Si consideren que li caldrà algun suport per poder seguir l'escolarització amb normalitat.

- Conformitat dels pares per parlar de l'adopció a l'aula.

- Assisteixen a algun especialista? i/o servei especialitzat en adopció?



Una de les principals dificultats en l'adopció és la manca d'informació per part de la família adoptiva respecte els antecedents familiars, mèdics, etc. de l'infant, però la poca informació de la que disposen ja ens pot permetre predir algunes circumstàncies, que si bé no les podem afirmar amb seguretat seran supòsits que ens permetran prendre decisions.

#### 8.3.2.2.2 L'observació

L'observació, portada a terme pel professional de l'EAP, es pot realitzar en un altre moment o simultàniament durant l'entrevista amb els pares, sempre i quan es dediqui un temps a observar l'infant, sota la consigna principal de que els pares juguin una estona amb ell o promoure situacions en què pares i fill/a hagin d'interactuar. Per dur a terme l'observació és aconsellable fer-ho en un espai ampli, agradable i amb alguns jocs amb que l'infant pugui interactuar, sempre amb la presència dels pares.

L'observador caldrà que tingui en compte els aspectes següents:

- El grau de vinculació amb els pares: a través de l'observació podem extreure informació sobre aquest aspecte si ens fixem especialment amb si busca la protecció dels pares davant d'una persona desconeguda, si busca els pares per obtenir la seva aprovació, si els reclama quan precisa ajuda, si es mostra afectuós i accepta bé les mostres d'afecte i també com es relaciona amb algú que no coneix (en aquest cas el professionals) i com s'hi aproxima. Observar si es mostra prudent davant dels estranys o si la seva conducta es desinhibida, són alguns dels aspectes que ens ajudaran a determinar el grau de vinculació.

- El tipus de joc. El joc és necessari per un bon desenvolupament psicomotriu, cognitiu, social, etc. i és per aquest motiu que es converteix en un important indicador del nivell de desenvolupament del nen/a. El tipus de joc que és capaç de fer sol: motriu, manipulació, simbòlic; la capacitat per continuar un joc iniciat per altres; per mantenir l'atenció; per entendre les normes bàsiques d'un joc senzill; etc. ens aportaran informació sobre la psicomotricitat gruixuda (jocs motrius); Els jocs manipulatius ens permetran valorar la psicomotricitat fina i el desenvolupament del pensament. Podrem valorar les representacions mentals, la capacitat d'abstracció, la capacitat d'empatia, de reconeixement de les emocions, etc. a través del joc simbòlic.

En definitiva a través del joc també podem valorar el desenvolupament sensorial, del llenguatge, de la cognició i de la conducta.

- Segons l'edat caldrà adaptar l'exigència del joc, però és millor començar per la base i anar incrementant la dificultat, introduint fins i tot algun joc que requereixi d'operacions matemàtiques senzilles, construcció de paraules, etc. que ens permeti valorar el nivell d'aprenentatges.

En els casos on les dificultats apareguin una vegada l'alumne ja està escolaritzat, caldrà també realitzar una observació a l'aula i obtenir informació a partir del tutor o professors que tenen relació amb l'alumne, centrant-nos principalment en tres àrees:

- Procés d'aprenentatge
- Àrea relacional
- Àrea conductual

#### 8.3.2.2.3 Treball en xarxa

En els resultats que fan referència als recursos necessaris per poder millorar l'atenció als infants adoptats apareix la necessitat de portar a terme un treball en xarxa, principalment en aquells casos que presenten més dificultats (R23-R28-R30). En aquest sentit considerem que cal millorar de manera significativa la coordinació entre el Departament d'Ensenyament i el de Benestar Social i Família, ja que d'aquest darrer en depèn l'ICAA (Institut Català de l'Acolliment i l'Adopció). L'ICAA és l'encarregat de vetllar perquè es portin a terme els seguiments postadoptius preescrits per el país d'origen de l'infant. Cal dir que, tot i que hi ha alguns països que no sol·liciten seguiment, la majoria d'infants adoptats i les seves famílies realitzen els seguiments obligatoris en les ICIF's o ECAI's acreditades per dur a terme aquesta funció. Hi ha països en que es porta a terme al mes i als sis mesos de l'arribada, en d'altres es fa un seguiment anual durant els 4 primers anys o fins als 18 anys en alguns casos, etc. Tanmateix, ens pot ser útil saber si la família està portant a terme els seguiments i tenir el seu vistiplau per poder contactar, en cas de requerir més informació, ampliar-la o contrastar-la, amb l'entitat que realitza el seguiment.

També hi ha famílies que assisteixen a un servei públic (CDIAP, CSMIJ, etc.) o a un servei d'atenció postadoptiva privat per iniciativa pròpia. En aquests casos és important, si s'escau, portar a terme un treball conjunt i coordinat.

8.3.2.2.4 Proves psicotècniques

Una situació freqüent amb infants adoptats és que presentin un cert retard maduratiu en diverses àrees de desenvolupament, com a conseqüència dels dèficits estimulatiu. Tot i que en algunes ocasions aquests retards s'observen amb la simple interacció amb el nen, aconsellem fer una avaluació que ens indiqui en quines àrees presenta dificultats i quins són els seus punts forts.

Si l'infant fa poc temps que ha estat adoptat els resultats obtinguts seran totalment orientatius i temporals, i en cap cas han de servir per realitzar un diagnòstic, sinó que els hem d'interpretar amb prudència, ja que, durant aquest període d'adaptació, els infants fan canvis molt importants en molt poc temps. No obstant, ens seran molt útils per poder anar valorant l'evolució.

Una bona opció per avaluar el desenvolupament (0-95 mesos) és la versió reduïda "screening" del test Battelle que ens aportarà informació sobre les àrees: adaptativa, cognitiva, comunicativa, motriu, personal/social. Aquest test incorpora tres procediments per a la recollida d'informació: una avaluació estructurada, l'observació (casa o a l'aula) i informació de pares o mestres.

Si un cop finalitzada la valoració observem que el nivell de desenvolupament de l'infant no es correspon amb la seva edat cronològica, s'ha de preveure de quins recursos caldrà disposar per poder donar una resposta adequada a les seves necessitats.

Del resultat R4 se'n desprèn que generalment l'edat cronològica és el criteri més important a tenir en compte a l'hora de prendre la decisió sobre a quin curs escolaritzar l'infant. Tanmateix, i seguint la línia dels professionals que consideren que en el cas dels infants adoptats hi hauria d'haver altres criteris diferents, destacant principalment el nivell maduratiu de l'alumne (R5), creiem que caldria considerar seriosament aquesta darrera opció i suggerim que si es detecta un retard d'1 o 2 anys en més d'una àrea, l'infant sigui escolaritzat en un curs inferior.

Tot i que sabem que és una mesura que s'aplica de forma més excepcional, el fet d'escolaritzar-lo en un curs inferior li permet rebaixar el nivell d'exigència, alhora que probablement reduïm les opcions de repeticició. Si tenim present que molts d'aquests infants viuen força malament les pèrdues i els hi costa més vincular-se al grup classe, el fet de perdre el grup de referència al que ja s'han integrat no acostuma a ser una bona

opció i té un cost emocional més elevat (R7). És per aquest motiu, que donades les especificitats de l'adopció, considerem més pertinent, tenir en compte l'escolarització en un curs inferior per damunt de l'opció de repetició, tot i que cal estudiar cada cas des de la individualitat.

Quan l'alumne inicia l'escolarització en l'etapa de primària sense haver estat mai escolaritzat, l'escolarització en un curs inferior també és una opció que s'ha de considerar.

Cal tenir present, que en diversos casos l'edat d'adopció és aproximada i que en molts països la família adoptiva té dret a modificar-la a l'hora d'inscriure'l com a fill. Així doncs, el millor referent que podem tenir per valorar a quin curs ha d'anar un infant és el seu nivell de desenvolupament.

### 8.3.3 Detecció de NEE

Si la valoració psicopedagògica determina que l'alumne té NEE, cal tenir present que aquestes NEE poden ser transitòries o permanents. Un element fonamental per poder valorar aquest aspecte és el temps transcorregut des de l'adopció.

#### NEE transitòries

Molts infants presenten en el moment de ser escolaritzats el que considerem NEE temporals o transitòries, fruit del poc temps transcorregut des de l'adopció i del procés d'adaptació familiar i escolar. Si l'infant encara no ha tingut temps de consolidar el vincle afectiu amb els seus pares (les investigacions més recents parlen de que el vincle materno-filial pot no estar consolidat fins 1 o 2 anys després de l'adopció), és més probable que la incorporació a l'escola li pugui suposar tornar a viure el sentiment d'abandonament, que li costi d'establir relacions amb altres adults, tornar a canviar els hàbits, comunicar-se amb un idioma que potser encara no domina, etc. En aquests casos aconsellem tenir present el que ja hem exposat en el punt 8.3.1. per tal de facilitar al màxim l'adaptació i integració de l'infant en el grup-classe i en el context educatiu en general.

Tanmateix, transcorregut un temps prudencial (aproximadament un any), podem començar a considerar que les NEE poden arribar a ser permanents i cal, si no s'ha fet amb anterioritat, considerar la derivació a un especialista que pugui fer una valoració més exhaustiva. En els casos dels infants adoptats, s'aconsella adreçar a la família a un servei de neuropediatria o a un neuròleg per descartar possibles lesions, problemes neurològics, etc.

En d'altres casos les NE, sobretot les de l'àrea conducta, emoció i relació, poden aparèixer més tard per causes diverses. Quan les dificultats apareixen per primera vegada temps després de que l'infant hagi estat escolaritzat, cal que en la primera intervenció es reculli informació sobre els aspectes que assenyalàvem en l'entrevista en profunditat (punt 8.3.2.2.1), realitzant les adaptacions oportunes en funció de les característiques familiars i particulars de cada cas.

### NEE permanents

És evident que no podrem evitar que un infant presenti unes o altres dificultats i tampoc podem atribuir totes les NEE que presenten els alumnes adoptats a l'adopció.

Quan un alumne presenta una discapacitat intel·lectual mitjana, un trastorn de l'espectre autista, un trastorn del vincle, etc. la intervenció que s'ha de portar a terme des de l'escola no és diferent a la dels alumnes no adoptats que presenten aquestes mateixes dificultats. L'escola ha de posar en funcionament les mesures ordinàries o extraordinàries de les que disposa per donar resposta a les NEE dels alumnes per tal d'afavorir el seu màxim desenvolupament. Tanmateix, en el cas de l'adopció, hem de tenir en compte tal i com hem exposat en els resultats que hi ha un percentatge important d'infants que presenta, a banda d'altres necessitats, dificultats en l'àrea emocional i conductual, atribuïble en moltes ocasions a les experiències traumàtiques que ha viscut. També en els resultats de la segona fase (R12 – R13) es detecta una major complexitat en la intervenció amb els alumnes que presenten NEE en aquesta àrea.

Cal tenir present, que els traumes generen en molts casos baixa autoestima, baixa tolerància a la frustració, etc. característiques freqüents en els infants adoptats, que es poden manifestar en conductes poc ajustades, ja sigui per excés: agressivitat física i/o verbal, hiperactivitat, autosuficiència i dificultats per sol·licitar o acceptar l'ajuda dels altres, pèrdues de control, mentides,... o per defecte: inhibició, timidesa, mutisme, pors,

gran dependència de l'adult, necessitat constant d'aprovació, sentiment d'inferioritat, manca de motivació, apatia, pessimisme, depressió, etc.

### 8.3.4 La intervenció psicopedagògica amb alumnes amb NEE.

Tot i que els aspectes que plantegem són útils i extensibles a tots els alumnes, els hem elaborat pensant principalment en aquells infants adoptats que presenten dificultats en l'àrea emocional i/o conductual. La intervenció psicopedagògica al llarg de l'escolaritat ha de contemplar els següents aspectes:

- Portar a terme, en forma de programa o de manera transversal, activitats que fomentin les habilitats socials i emocionals. Començar des de petits a reconèixer i identificar les emocions bàsiques: alegria, por, tristesa,... i practicar tècniques de control emocional. Aquests programes són útils i fonamentals per a qualsevol alumne, però cal tenir-los molt presents en els casos d'infants que presentin NEE conductuals des de l'etapa d'infantil.

- Tot i que amb una presència menys intensa que durant el període d'adaptació, hi ha d'haver un tutor de referència i que aquest sigui empàtic i entengui la situació de vulnerabilitat. La seva funció és la de transmetre seguretat i tranquil·litat i de convertir-se en un referent prou important per a l'alumne com per que aquest confii en ell. D'aquesta manera serà capaç de respectar els límits que aquest li posa i d'establir i complir els pactes i acords als que arribin. L'infant s'ha de sentir respectat i acompanyat de manera incondicional. A l'etapa de primària pot ser el propi tutor, mestre d'educació especial o algun membre de l'equip directiu. A l'etapa d'ESO es pot considerar l'opció de que el psicopedagog del centre desenvolupi aquesta funció, donat que el tutor té molta menys presència en el grup. És important, no confondre la necessitat de seguiment o suport amb la sobreprotecció, ja que aquesta els perjudica i genera encara més inseguretats.

#### 1. Fomentar la resiliència al llarg de l'escolarització:

- Les normes han de ser clares i explícites des de l'inici, però cal trobar l'equilibri entre flexibilitat i límits i saber transmetre-ho des del respecte i amb afecte.
- Valorar el procés i l'esforç i no els resultats. Molts infants fan molts i molts esforços per aprendre, per intentar portar-se bé, però sovint se li

pressuposa que això és el que ha de fer i no se'ls hi valora. Cal utilitzar al màxim el reforç positiu i evitar els càstigs.

- El tutor ha de gestionar adequadament les seves emocions (no enfadar-se, no cridar,...) ja que és un model i cal que l'alumne observi en ell actituds de respecte i tranquil·litat.

- Cal proporcionar-li a l'infant oportunitats d'èxit. Per tant, caldrà conèixer l'infant i saber que és capaç i que no és capaç de fer, per tal de que pugui viure experiències de satisfacció en l'entorn escolar.

- No comparar l'infant adoptat amb la resta dels nens del seu grup. S'ha de tenir en compte el nivell maduratiu de cada nen i s'ha de treballar la diferència des de l'inici. Una escola inclusiva no és aquella que intenta eliminar, dissimular o reduir les diferències entre els alumnes, sinó que una escola inclusiva és aquella que ajuda els alumnes a integrar la diferència, respectant-la i acceptant-la, afrontant-la des de la naturalitat i amb normalitat.

2. Treballar per aconseguir una bona cohesió social del grup-classe. Brindar oportunitats de participació activa els ajudarà a desenvolupar un sentiment de pertinença. Aquest aspecte pot afavorir el procés de construcció o reconstrucció de la pròpia imatge. Molts infants adoptats tenen un autoconcepte i una autoestima força baixa, degut a que senten que no els han volgut, que els han abandonat, que no els han tractat bé. Ajudar-los a construir la imatge del seu propi "jo". La construcció mental de com es perceben a si mateixos és un element important per millorar la seva autoestima i la confiança, així com, ajudar-los a sentir que formen part d'un grup en el que són valorats i acceptats.

3. La relació família-escola és fonamental i promou la implicació dels pares en el procés educatiu i el progrés acadèmic i personal del fill. Considerem que aquesta relació s'ha de basar en els següents principis:

- El centre educatiu i els professionals de l'EAP han d'establir una comunicació oberta, que generi confiança, que afavoreixi l'anàlisi dels conflictes i d'allò que preocupa, per poder promoure accions conjuntes i coordinades.
- Cal promoure un espai relacional on les persones són ateses com a persones, no com a problemes.

- És important participar conjuntament en la presa de decisions i establir objectius comuns entre l'escola i la família. La participació de la família en aquests processos fa que incrementi la seva implicació en el procés educatiu i l'assumpció de responsabilitats.
- És fonamental el reconeixement i la integració de les necessitats, limitacions i capacitats personals de tots els membres implicats (pares, fills, professionals)

4. Finalment concretar que en els casos en que sigui necessari s'haurà d'elaborar un PI on es reculli la proposta per ajudar a l'infant a assolir els objectius plantejats.

### 8.3.5 Seguiment dels infants amb NEE

En els fonaments de la proposta de millora ja hem explicat la importància de treballar des d'un model basat en la prevenció. En el marc teòric (apartat 2.3.4 del capítol 2) hem exposat també la complexitat de l'etapa adolescent en els infants adoptats. És per aquests motius que proposem que l'EAP realitzi un seguiment al llarg de l'escolarització d'aquells alumnes que presenten o que n'han presentat en algun moment de l'escolarització NEE (amb especial atenció al darrer cicle de l'EP i l'ESO), principalment dels que tenen problemes de conducta i/o emocionals.

Sabem que el seguiment de l'alumne es fa generalment a través de la CAD o a demanda del tutor, però sovint quan el tutor demana la intervenció de l'EAP és perquè la situació ja és força complexa. Per aquest motiu, considerem necessari que l'EAP porti a terme un seguiment tant de l'alumne, com de la família, sobretot durant l'inici de l'adolescència, que permeti prevenir i anticipar possibles riscos. Aquest seguiment ha de valorar:

- Situació familiar
- L'estat emocional de l'infant
- Integració de la condició d'adoptat

**- Situació familiar.** Aquest tipus de dificultats acostumen a afectar a tots els contextos on es desenvolupa la persona, especialment el familiar. Les famílies amb infants que presenten dificultats conductuals o emocionals, sovint se senten qüestionades i jutjades i a banda de que hagin pogut cometre errors, han de poder trobar en l'escola un espai on les persones són ateses com a persones i no com a problemes, on es reconeguin les



limitacions i capacitats personals de tots els membres implicats (pares, fills, professionals,...) i on s'estableixi una relació que potenciï la comunicació i afavoreixi l'anàlisi dels conflictes, per afrontar de manera crítica i responsable, el present i el futur...

Proposem una entrevista amb la família orientada a valorar:

- Qualitat del vincle materno/paterno-filial.
- Recursos de la família per fer front a aquesta situació.
- Capacitat dels pares per gestionar l'estrès parental que això comporta.
- Des de quan han percebut aquests problemes? (Sovint en l'entorn familiar es donen i perceben molt abans que en l'escolar). Cal descartar que aquesta conducta estigui vinculada a la mort d'alguna persona propera (avis), a la mala relació entre els pares, etc.
- Causes a les que atribueixen les conductes del fill.
- Expectatives dels pares vers el fill.
- Com han tractat el tema de l'adopció en l'entorn familiar.

**L'estat emocional** de l'alumne. Malgrat hi ha professionals de l'EAP que no són psicòlegs, sinó que tenen formació en pedagogia, considerem que tots ells tenen la formació suficient com per poder valorar si un alumne està o no bé en l'entorn familiar i escolar. Una eina important per poder dur a terme aquesta valoració és la tutoria individualitzada amb l'alumne. Aquesta tutoria ha d'anar orientada a valorar l'estat emocional de l'alumne, a partir de:

- La qualitat del vincle materno/paterno-filial. qui són? El fill de la família pobre, desestructurada, que no em va poder atendre, o el fill de la família adoptiva. Això els hi genera certs dubtes i interrogants importants que afecten el sentiment de pertinença amb la família. En alguns casos es comencen a plantejar més seriosament la possibilitat de buscar la família biològica. En tot aquest procés l'obertura i solidesa dels vincles construïts amb la família adoptiva des de la infància són fonamentals perquè l'adolescent pugui superar aquestes crisis i construir una identitat sana. Quan per part de la família no hi ha aquesta consistència i acompanyament, és molt probable que les respostes de l'adolescent siguin de ràbia, rebuig, violència, etc.
- La motivació de l'alumne vers els estudis i la seva perspectiva de futur. En aquesta etapa han de començar a prendre decisions sobre el seu futur acadèmic i

consegüentment professional. En el cas dels alumnes adoptats aquest procés pot ser més complex, sobretot quan els hi costa definir i construir la seva pròpia identitat. Pensar en el futur professional, vol dir tenir resolt el present i poder visualitzar-se en el futur. Quan hi ha aspectes de la identitat present pendants de resoldre, pot generar certes dificultats i fins i tot desmotivació davant dels estudis.

- La vivència de la diferència ètnica (Quan hi ha diferència ètnica): comparteixen uns valors culturals i socials amb la família adoptiva, però físicament són molt diferents i això no es pot canviar, el que a vegades els hi genera malestar o tristesa. Aquestes diferències ètniques també prenen més importància amb el grup d'iguals i és, per aquest motiu, que molts adolescents busquen amistats amb joves de la mateixa ètnia amb qui es poden arribar a sentir més identificats.

- La integració del fet adoptiu. La adopció és un concepte complex que l'infant va elaborant a mesura que es va fent gran i va adquirint més capacitat per comprendre i entendre la realitat social. Cal tenir present que tan important és saber què entén el/la nen/a, com què li han explicat. Tot i que, l'adopció és cada vegada un fet més normalitzat, encara hi ha famílies que tenen dificultats per parlar obertament amb els fills d'aquest tema o que minimitzen la importància de que el fill conegui la seva història, possiblement per les seves pròpies pors.

En altres ocasions, són les pròpies fantasies dels nens els que els impedeixen integrar els aspectes positius de la condició d'adoptat o la por a perdre la família adoptiva, el que els porta a tenir conductes desajustades.

Tot i que és evident que no correspon a l'escola, ni als EAP's, revelar a l'infant aspectes sobre la seva adopció, és important tenir-ho present, ja que en moltes ocasions les dificultats de les famílies per parlar-ne, són interpretades pels fills com un aspecte negatiu o com la no acceptació del seu origen, i aquest malestar provoca dificultats emocionals o conductuals. En d'altres ocasions els nois passen períodes de dol, de tristesa que han de ser compresos i acompanyats pels pares.

Per poder valorar aquest aspecte cal tenir present el que entenen els nens a cada edat i com van reelaborant el concepte d'adopció (veure annex 7).

Sempre que es detectin dificultats de tipus emocional, cal derivar la família a un servei especialitzat en adopció, per tal de poder fer una valoració a nivell psicològic de la

situació emocional del nen o jove. Recordar que la prevenció pot evitar situacions molt més complexes.

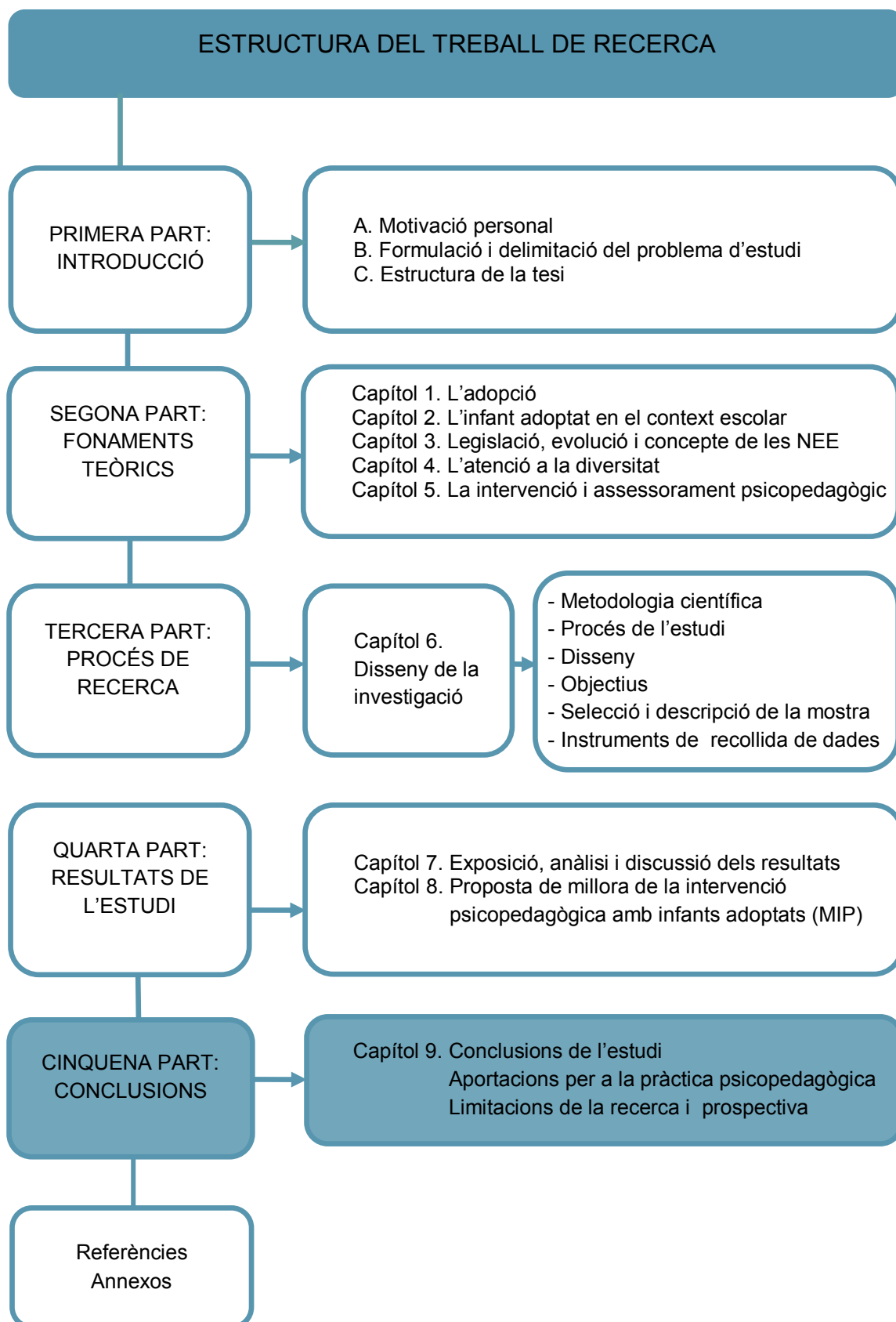
Volem també recordar que el risc de psicopatologia és més alt entre els adolescents adoptats que entre els no adoptats i per tant, cal descartar aquesta possibilitat. En cas d'existir psicopatologia, diagnosticada per un psiquiatre o psicòleg clínic, la intervenció des de l'escola és molt complexa donat el gran nombre de variables que intervenen (traumes infantils, vinculació amb la família adoptiva, construcció de la identitat).



## CINQUENA PART: CONCLUSIONS

---









## CAPITOL 9. CONCLUSIONS

---

La darrera part d'aquest treball està composta de tres apartats. En el primer exposarem pròpiament les conclusions de la investigació i ho farem reprenent els objectius que ens proposàvem a l'inici i articulant els aspectes conclusius entorn a l'assoliment del primer i segon objectiu.

En la segona part, presentarem en to propositiu un recull de les principals reflexions i idees que poden contribuir a la millora de la intervenció psicopedagògica amb infants adoptats. Com a extensió a la resposta a la tercera pregunta hem exposat i desenvolupat algunes d'aquestes idees en la Proposta de Millora de la intervenció psicopedagògica (MIP) plantejada en el capítol 8.

Finalment, tancarem l'apartat de conclusions i la pròpia tesi amb un tercer apartat en el que pretenem deixar constància i apuntar alguna reflexió sobre les limitacions de la nostra recerca, així com algunes idees per a futures investigacions.

### 9.1 Conclusions

L'objectiu o pregunta principal de la recerca, la formulàvem en aquests termes: ¿Com millorar l'atenció a l'alumnat adoptat en el context escolar, especialment d'aquells que presenten NEE? I ens proposàvem de respondre-la fent, en primer lloc, una descripció i categorització de les necessitats educatives específiques dels infants adoptats atesos pels EAP's de la província de Girona, així com les mesures específiques que es prenen, per donar resposta a les necessitats educatives que presenten aquests alumnes i l'evolució escolar d'aquells alumnes que estan cursant l'ESO. Complementàvem aquesta qüestió amb una segona pregunta centrada en la percepció dels professionals de l'EAP: ¿Quina és l'experiència dels professionals de l'EAP quant a la intervenció en l'entorn escolar amb els infants adoptats? I encara ens formulàvem una tercera pregunta apuntant cap al tractament del tema en el context de la intervenció psicopedagògica i de l'escola: ¿Com podem millorar la intervenció psicopedagògica per afavorir la qualitat de l'acció educativa dels professionals (mestres, psicopedagogs, educadors, etc.) i millorar el seguiment dels infants i adolescents adoptats que presenten NEE en l'entorn escolar?

Per poder respondre a aquestes preguntes recordem que hem organitzat la recerca en diferents fases.

- 1) La primera fase ens ha permès fer la descripció i categorització de les NEE dels infants adoptats atesos pels EAP's de la província de Girona, així com, les mesures específiques que es prenen per donar resposta a aquestes necessitats. Per obtenir la descripció hem recollit les dades dels alumnes adoptats atesos pels EAP's de la província de Girona que estaven cursant EI, EP o ESO. Hem utilitzar una fitxa d'enregistrament dissenyada ad hoc com a instrument de recollida d'informació i la mostra final ha estat de 108 casos. Per analitzar la informació recollida hem utilitzat tècniques quantitatives.

Les conclusions de la primera fase de la recerca les desenvoluparem en funció dels subobjectius plantejats:

- Identificar, definir i categoritzar les principals necessitats educatives dels infants adoptats que en el moment de la recerca estaven en les etapes d'educació Infantil, educació primària o educació secundària.
- Estudiar l'existència d'alguna variable significativa (país d'origen o edat d'escolarització) que incideixi més directament en el tipus de dificultats que poden presentar els infants adoptats en el context escolar.
- Estudiar i descriure les mesures específiques d'atenció a la diversitat que s'apliquen per fer front a les necessitats educatives dels alumnes adoptats.
- Conèixer i descriure la intervenció psicopedagògica portada a terme amb els alumnes que estan cursant l'ESO al llarg de les diferents etapes educatives i la valoració de l'evolució i situació d'aquest alumnes en el sistema educatiu.

- 2) La segona fase de la investigació ens ha permès conèixer l'experiència i percepcions dels professionals de l'EAP entorn de la intervenció amb infants adoptats. Per a l'assoliment d'aquest segon objectiu, ens hem entrevistat amb 15 professionals de l'EAP. L'instrument elaborat per recollir la informació ha estat una entrevista semiestructurada que ens ha permès analitzar la informació a partir de tècniques qualitatives.

Pel que fa a la segona fase exposem les conclusions en referència a les tres unitats d'anàlisi:

- El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial en la intervenció amb els infants adoptats.
- Les dificultats que presenten els alumnes atesos i l'evolució d'aquestes dificultats.
- Les característiques de la intervenció psicopedagògica que es porta a terme des de l'EAP amb infants adoptats.

- 3) Respecte a la tercera fase o tercer objectiu, sobre com es podria millorar la qualitat de l'atenció i intervenció psicopedagògica cap a l'alumnat adoptat, hem exposat en el capítol 8 la MIP. No obstant, hem dedicat un apartat (9.2) en aquest capítol a exposar un recull de les principals aportacions de la tesi a la intervenció psicopedagògica.

### 9.1.1 Conclusions de la primera fase de la recerca

Aquesta primera fase de la recerca ens ha permès a banda, d'assolir el primer objectiu proposat, conèixer quina és la realitat d'aquests infants en el context escolar. En el marc teòric hem exposat extensament com les carències viscudes en el període previ a l'adopció poden repercutir en el desenvolupament posterior, però conèixer de primera mà quines són les dificultats que presenten, com són ateses des de l'entorn educatiu, etc. ens permet dibuixar la realitat d'aquests infants i consegüentment adequar les respostes a les seves necessitats.

#### **Dades personals i d'escolarització dels infants adoptats**

Les conclusions d'aquest apartat no responen a cap dels objectius plantejats, sinó que ens aporten informació sobre les característiques de la mostra estudiada.

Volem concretar que el nombre més elevat d'alumnes de la mostra A estan cursant entre 6è i 1r d'ESO. La majoria s'han incorporat al sistema educatiu català abans d'iniciar l'escolarització obligatòria i per tant, descartem l'escolarització tardana com a possible causa o motiu de les NEE que presenten els infants.

La majoria d'alumnes de la mostra A són atesos i/o valorats per l'EAP quan estan cursant l'educació infantil. És per això, que podem considerar que la majoria de les NEE dels infants adoptats són detectades i/o es perceben en l'entorn educatiu des de la primera etapa d'escolarització i que generalment, és a petició de l'escola, que s'inicia la demanda d'intervenció de l'EAP. Si a més a més tenim en compte que un 59,3% dels casos, l'alumne ja estava essent atès per un servei especialitzat abans de l'inici de la intervenció de l'EAP, vol dir que ja s'havien detectat certes dificultats.

La política del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya fomenta que els professionals de l'EAP canviïn de zona o d'escoles cada quatre anys. Aquest fet aporta aspectes positius, tanmateix cal prendre consciència dels efectes negatius que poden suposar aquests canvis si no es fa un bon traspàs de la informació entre professionals. Donada la quantitat de casos que atén cada professional, no és possible, ni eficaç, transmetre els aspectes més destacables a nivell oral, però sí que és viable deixar constància escrita de tots aquelles dades que s'han recollit al llarg de la intervenció. Tenint en compte que en un 77% dels casos de la mostra A hi ha hagut canvis de referents i alguns alumnes han tingut fins a 4 referents diferents al llarg de la escolarització, no podem obviar la necessitat de sistematitzar la recollida d'informació referent a l'alumne i de les actuacions i decisions que es van prenen.

### **Identificació i categorització de les NEE dels infants adoptats**

En primer lloc, volem reflexionar entorn el nombre d'alumnes adoptats que han estat atesos per els EAP's de la província de Girona. Els 108 casos de la mostra A representen un 8,4% del total de la població adoptada a Girona en els anys que comprenen la mostra. Si tenim en compte, que en aquest 8,4% no hi ha comptabilitzats els casos atesos a un dels equips de l'EAP de la comarca del Gironès que no han pogut participar de la recerca, ni aquells alumnes que assisteixen a centres educatius concertats o privats on disposen d'equips psicopedagògics propis o de centres públics però que presenten dificultats lleus i no ha calgut la intervenció de l'EAP, considerem que el percentatge d'alumnes adoptats atesos per l'EAP és força elevat i que la xifra s'incrementaria de manera significativa si tinguéssim en compte els grups esmentats.

En investigar sobre quines són les principals NEE dels infants adoptats en el context escolar ens hem adonat de la complexitat que suposa categoritzar-les, ja que cada cas és diferent i sovint els alumnes presenten dificultats en més d'una àrea. Tanmateix, el

nostre interès no s'orienta en cap moment a la cerca de patrons i a una possible generalització de les conclusions sinó que el nostre objectiu és la comprensió de les NEE dels infants adoptats en l'entorn escolar i com donar-hi resposta.

Dels resultats podem concloure que el diagnòstic dels infants adoptats és molt divers. Cada situació és diferent i el tipus i grau de dificultat també, el que genera multiplicitat de realitats. A la mostra A hi ha infants que tenen necessitats lleus o transitòries que no requereixen dictamen (56,5%), d'altres que precisen un seguiment al llarg de l'escolarització degut al tipus o grau de dificultat que presenten i que disposen d'un dictamen d'educació especial (40,7%), d'altres amb discapacitats motrius i/o visuals; o d'altres amb altes capacitats. Tanmateix, volem destacar el gran nombre d'alumnes que tenen diagnòstics relacionats o que poden tenir relació amb aspectes emocionals, tals com: trastorn del vincle, problemes emocionals, TDA, TDAH, trastorn de conducta, etc. La prevalença de les dificultats de tipus emocional reforcen la hipòtesi d'altres autors com Juffer i Van Uzendoorn (2005) que assenyalen que les experiències prèvies viscudes pels infants influeixen en el seu desenvolupament emocional i psicològic.

Amb l'objectiu de categoritzar les NEE i poder identificar algunes variables com a possibles indicadors de risc, vàrem establir la següent classificació:

1. Àrea cognitiva, atenció, llenguatge (cognició).
2. Àrea de conducta, emoció, relació (conducta).
3. Àrea sensorial-motriu (sensorial).
4. Àrea retard en el desenvolupament (desenvolupament).

L'assignació en una o altra categoria no té, necessàriament, relació amb el diagnòstic, sinó que té a veure amb l'àrea en què l'alumne presenta més NEE en el context escolar. L'establiment d'aquestes 4 àrees ens ha permès conèixer que el percentatge majoritari, un 41,7%, té dificultats relacionades amb la conducta, emoció i relació. Un 35,2 % en l'àrea cognitiva i un 17,6% en l'àrea desenvolupament, el que suposa l'existència de NEE en diverses àrees.

Així doncs, podem concloure que hi ha un percentatge important d'infants que presenten NEE en l'àrea conducta. Considerem que aquesta xifra és força significativa perquè representa gairebé la meitat dels casos atesos i per tant, creiem que des dels centres educatius i els EAP s'ha de considerar els factors de risc que porta implícits l'adopció.

Un altra aspecte a destacar, és que molts dels infants de la mostra presenten dificultats en més d'una àrea. Alumnes amb discapacitat intel·lectual però que tenen moltes dificultats en l'àrea conductual o alumnes amb problemes emocionals, que no assoleixen els continguts bàsics del curs, tot i tenir una bona capacitat cognitiva. Aquestes casuístiques ens permeten ressaltar la importància de vetllar perquè a l'escola es treballi des d'un model basat en la prevenció i que esdevingui un entorn inclusiu on es fomenti la resiliència de tot l'alumnat, prioritzant aquells que han patit situacions desfavorides.

### **Relació entre les variables sociodemogràfiques i el tipus de NEE de l'alumne**

Pel que fa a la possible relació entre alguna de les variables sociodemogràfiques estudiades (país d'origen, sexe i edat) i el tipus de dificultat que presenta l'alumne, la prova paramètrica de la Khi quadrat de Pearson indica que no existeix cap relació de dependència. Tanmateix, els resultats obtinguts ens permeten assenyalar algunes tendències que podrien ser considerades com a possibles indicadors de risc.

Pel que fa al sexe de l'infant, volem assenyalar que el nombre de nens atesos a l'EAP duplica el de nenes. Cal tenir present, que aquesta xifra podria ser atribuïble al percentatge d'infants atesos per l'EAP procedents de Rússia, ja que la majoria d'adopcions en aquest país són de nens. No obstant, no podem afirmar que els nens presentin més dificultats que les nenes en cap de les àrees (cognitiva, conducta, sensorial o desenvolupament) ja que el percentatge respecte al nombre total de nens i nenes de l'àrea en que presenten NEE són molt similars.

La nostra tesi estaria en concordança amb l'estudi realitzat per Palacios, Sánchez-Sandoval y León (2005) que afirmen que el país d'origen per si sol no és predictor de tenir més dificultats. No obstant, l'important nombre d'infants atesos per l'EAP procedents de Rússia i de Catalunya, ens porten a buscar elements comuns que determinin les causes d'aquestes dificultats. Donades les diferències entre un i altre país de les mesures de protecció a l'infant (la institucionalització), pensem que hem de buscar similituds en el període previ al desemparament (gestació i convivència amb la família biològica). En aquest sentit sabem que el consum de tòxics, principalment d'alcohol, és un problema important en els països de l'Est i a nivell de Catalunya és una de les principals causes de desemparament. Així doncs, podem concloure que el país de procedència de l'infant podria ser considerat un indicador de risc, entenent "país de procedència" com les característiques atribuïbles a una realitat social concreta.

Per tant, tot i que no existeix cap relació estadísticament significativa entre el país d'origen i l'àrea en que els infants adoptats presenten NEE, els resultats obtinguts ens indiquen que els alumnes procedents d'Europa de l'Est i Catalunya són els que presenten més dificultat en l'àrea conducta, els adoptats a Sud-amèrica i Àsia presenten més dificultats en l'àrea cognitiva i els procedents de països africans presenten més necessitats en l'àrea desenvolupament.

Tampoc no podem afirmar que l'edat d'adopció tingui una relació significativa estadísticament amb la presència de més NEE en alguna àrea concreta. Únicament s'aprecien certes diferències en les dificultats en l'àrea sensorial, ja que hi ha una major prevalença d'aquestes dificultats en els infants adoptats amb menys de quatre anys. Considerem que aquest fet pot ser degut a que quan els infants s'adopten des de petits aquestes NEE no són percebudes: l'oïda, la vista, la motricitat, sovint no són observables fins que els nens són una mica més grans. Si els infants ja són més grans i ja s'ha detectat alguna d'aquestes dificultats, en alguns països passen a formar part de la llista de les anomenades adopcions de nens amb necessitats especials o en d'altres casos hi ha famílies que no accepten l'assignació i possiblement per aquest motiu el percentatge d'infants adoptats amb 4 o més anys que presenta aquest tipus de NEE és més baix.

En la present tesi no hem pogut estudiar la relació entre les experiències prèvies viscudes i la presència de més NEE i/o l'àrea en que presenten més NEE ja que en més de la meitat dels casos no hi constava la informació o era poc concreta. Per aquesta motiu considerem important que l'EAP registri aquesta informació en l'expedient de l'alumne, ja que disposar-ne ens ajudaria a determinar la possible existència d'aquesta relació.

### **Mesures específiques d'atenció a la diversitat**

Les conclusions que fan referència a aquest apartat, són principalment de caire descriptiu ja que, tal i com ens ha passat en l'apartat anterior, és difícil poder arribar a generalitzacions.

Recordem que les mesures d'atenció a la diversitat que s'apliquen a un alumne han de quedar recollides i reflectides en el seu PI. A partir dels resultats de la recerca podem concloure que la majoria dels alumnes atesos per l'EAP disposen d'un PI. El PI s'elabora quan les estratègies ordinàries portades a terme a l'aula no han estat suficients per donar

resposta a les seves NEE. Així doncs, no hi ha un moment concret o puntual, sinó que depèn de cada cas. Tanmateix, un percentatge important de la mostra A disposen d'un PI des de l'educació infantil o del pas a primària, el que ens porta a pensar que les necessitats es detecten des de l'inici de l'escolarització.

En general les línies d'intervenció del PI fan referència a tots els aspectes que permetin a l'alumne el seu desenvolupament integral, tot i que majoritàriament, es concreten en aspectes relacionats amb l'aprenentatge i amb els recursos que l'alumne precisa per assolir els objectius proposats en el seu Pla.

Respecte els suports que precisen, tot i que el concepte d'inclusió contempla estratègies metodològiques per poder atendre els alumnes amb NEE a l'aula, hi ha un elevat nombre d'infants de la mostra que han rebut suports específics per part del mestre d'educació especial fora del grup ordinari. El que ens indica que encara es tendeix a atendre els alumnes amb NEE individualment o en grups reduïts fora de l'aula ordinària.

El tipus de suport també varia en funció de l'etapa educativa. Dels resultats deduïm que la figura del vetllador hi és present principalment a l'etapa d'educació infantil i principalment en aquells casos que presenten problemes de conducta, motrius o del desenvolupament en general, mai, en els casos de la mostra A, per problemes cognitius. Cal assenyalar, que la majoria d'alumnes que han requerit l'assistència d'un vetllador disposen de certificat de discapacitat i per tant, vol dir que tenen afectada l'autonomia personal. Tanmateix, els resultats semblen indicar que a l'etapa d'educació infantil i, en alguns casos a la primària, s'intenta donar resposta a les NE especials dels alumnes amb més afectació en el centre ordinari amb el suport de vetlladors o amb l'atenció en grups reduïts d'atenció a la diversitat, però que a mesura que els infants es van fent grans és més difícil oferir-los els recursos adequats en la modalitat ordinària i considerem que és per aquest motiu que hi ha canvis en la modalitat d'escolarització. Aquests canvis, tot i que es donen en qualsevol etapa educativa, es concentren principalment a l'ESO. Volem concretar que en aquesta etapa hi ha un important nombre d'alumnes de la mostra A que estan sent atesos per la USEE, o bé cursant modalitats d'escolarització compartida o assistint a un centre d'educació especial. Aquesta realitat, ens obliga a fer una doble lectura. Per una banda, considerem que la complexitat de la situació adoptiva és més evident en l'adolescència que en les etapes primerenques i d'altra banda que l'estructura organitzativa i els plantejaments metodològics dels instituts no permeten atendre la diversitat de l'alumnat de la manera que caldria, especialment d'aquells que presenten més NEE.



Respecte a altres mesures específiques com l'escolarització en un curs inferior, creiem que no s'hauria de considerar com una mesura excepcional i que hi hauria d'haver més flexibilitat en els criteris d'aplicació. Principalment perquè en alguns països fins i tot es dificil determinar l'any de naixement de l'infant, o el nivell de desenvolupament no es correspon a la seva edat cronològica.

Amb aquesta afirmació, no pretenem insinuar que tots els alumnes adoptats s'hagin d'escolaritzar en un curs inferior, però valorem que tenir en compte aquesta mesura permetria evitar l'important nombre de repeticions que hi ha entre els alumnes de la mostra. Dels 108 alumnes, 31 han repetit curs i la majoria ho han fet en els primers anys d'escolarització. Si tenim en compte que per als infants adoptats refer els vincles amb els iguals quan canvien de grup pot ser molt més complex que per altres infants que no han patit tantes pèrdues, s'hauria de reconsiderar la importància de tenir en compte aquesta possibilitat, estudiant cada cas des de la individualitat i valorant l'impacte emocional que pot suposar la repetició.

Pel que fa a la repetició no podem demostrar que existeix relació entre l'edat d'adopció o l'àrea en què presenten més NEE i la repetició, ja que estadísticament no podem considerar la khi quadrat, però els resultats ens indiquen que els alumnes que presenten dificultats cognitives, especialment els que tenen discapacitat intel·lectual mitjana o lleugera, són els que més repeteixen. Volem també destacar que hi ha un nombre més elevat de nenes que de nens i segons el lloc de procedència són principalment d'origen Sud-amèrica.

Finalment destacar que de la mostra A, hi ha 46 alumnes amb dictamen d'educació especial i que el motiu dels dictàmens és principalment la discapacitat psíquica, seguit dels que presenten alteracions greus de l'aprenentatge. Finalment, assenyalar que 20 dels 108 alumnes de la mostra tenen certificat de discapacitat. Aquesta xifra ens sembla força elevada, tot i que no podem afirmar-ho científicament, perquè hauríem de poder fer la comparativa amb els alumnes atesos per l'EAP que no són adoptats.

### **Evolució dels alumnes d'ESO en el sistema educatiu**

Respecte a la mostra ESO recordar que està composta per 34 alumnes i la majoria han cursat tota l'escolarització obligatòria a Catalunya. Pel que fa a l'origen, són principalment d'adopció internacional amb un 64,7% d'infants procedents dels països de

l'Europa de l'Est. Respecte a les NEE hi ha, segons l'EAP, un major nombre d'alumnes que presenten dificultats en l'àrea cognitiva; seguidament els que presenten NEE en l'àrea conducta, els de l'àrea desenvolupament i en darrer lloc un únic cas que presenta NEE en l'àrea sensorial.

El fet d'estudiar la mostra ESO a partir de les aportacions dels professionals de l'EAP explicant-nos el recorregut de cada alumne, les mesures que s'han pres en les diferents etapes educatives, la situació del jove en l'entorn escolar en aquest moment,... ens ha permès tenir un visió global i integradora al llarg de l'escolarització. No obstant, és difícil de plasmar a nivell escrit les vivències, experiències, explicacions, ... de cada situació.

En primer lloc, volem assenyalar la satisfacció que suposa saber que molts infants, tot i les adversitats que han hagut de superar, se'n van sortint i es troben ben integrats en l'entorn escolar. En el sentit contrari, també hem pogut conèixer la duresa d'algunes realitats i hem percebut la dificultat i la complexitat de la intervenció de l'EAP quan a les NEE ja existents a la infància s'hi afegeixen altres aspectes propis de l'etapa adolescent.

Tot i que ha estat difícil identificar relacions entre les àrees en que els alumnes presenten dificultat i les mesures que es prenen per donar resposta a aquestes necessitats, hem pogut estudiar alguns aspectes que exposem a continuació i que considerem que poden contribuir a millorar la qualitat de l'atenció educativa.

En general, percebem una major complexitat en el diagnòstic i en la intervenció amb els alumnes que presenten NEE en l'àrea conducta. En aquesta etapa, pràcticament tots els alumnes que presenten NEE en aquesta àrea estan essent atesos en unitats específiques, fora del grup i/o centre ordinari; mentre que els alumnes que presenten NEE en altres àrees segueixen en el grup ordinari amb alguns suports específics. Aquesta realitat ens indica que sovint els CEE, les USEE o les UEC estan més preparades per donar resposta a les NEE d'aquests joves que els centres ordinaris, on probablement no disposen dels recursos suficients per atendre les dificultats de tipus emocional.

En la valoració de l'evolució de l'alumnat, també trobem diferències segons l'àrea en què presenten NEE. Respecte als alumnes amb dificultats en les àrees cognitiva, desenvolupament i sensorial, l'EAP fa en la majoria de casos, una valoració entre satisfactòria i molt favorable. Volem concretar l'especificitat del cas de l'alumne amb altes

capacitat en que a la secundària han fet una proposta d'acceleració amb una valoració molt favorable. Tanmateix, hem detectat una major preocupació i una valoració menys favorable per part de l'EAP dels alumnes que presenten dificultats en l'àrea conducta.

Així doncs, els resultats indiquen que els alumnes que presenten NEE en l'àrea conducta tenen un pitjor pronòstic en l'entorn escolar. En la mostra hem identificat situacions molt complexes en què tot i fer un seguiment intensiu i posar a disposició de l'alumne i la família els recursos necessaris, l'evolució no ha estat gens favorable. En aquests casos, observem que majoritàriament són joves que han patit maltractaments físics i psicològics greus durant el període previ a l'adopció. A més a més, i segons la informació facilitada per l'EAP, algunes famílies adoptives tenen dificultats per desenvolupar les seves competències parentals de forma adequada, el que genera dificultats en el vincle que es tradueixen, generalment en l'adolescència, en conductes disruptives. Aquesta informació ens permet assenyalar que tot i que en la majoria dels casos la família adoptiva és un important factor de resiliència, en d'altres hi ha factors de risc associats a la pròpia família, a les relacions que s'estableixen entre els seus membres i/o a la forma de vincular-se.

Volem fer referència a la dificultat de contenir, en l'etapa d'ESO, aquests alumnes en un entorn educatiu ordinari, sense un treball terapèutic intensiu i sistèmic no només amb l'infant, sinó també amb la família. Considerem també necessari disposar de més serveis de salut mental on poder derivar aquests casos, especialment aquells joves que presenten psicopatologia o en els que s'han detectat indicadors de risc, i dotar de més recursos humans als EAP, per poder portar a terme un treball coordinat entre el centres educatius, l'entorn familiar i els serveis de salut mental.

Per acabar, volem indicar que molts dels casos estan tenint una bona evolució en l'entorn escolar, i que tot i que no podem evitar que aquestes alumnes presentin NEE, si que podem prendre les mesures oportunes perquè la seva evolució en el sistema educatiu sigui favorable.

### 9.1.2 Conclusions de la segona fase de la recerca

La segona fase de la recerca en ha permès donar resposta al segon objectiu plantejat: conèixer i analitzar l'experiència dels professionals de l'EAP. Considerem que les seves aportacions ens han ofert una visió més holística d'alguns dels aspectes tractats en la primera fase, així com la possibilitat d'analitzar els criteris que regeixen la intervenció psicopedagògica amb els infants adoptats. A partir de la informació recollida hem pogut elaborar propostes que esperem que contribueixin a la millora de l'atenció educativa als infants adoptats.

#### **El reconeixement i identificació del fet adoptiu com un aspecte diferencial en la intervenció amb els infants adoptats**

En general, els professionals de l'EAP disposen d'experiència en l'atenció a l'alumnat adoptat però no de formació específica. Aquest fet genera que tot i que molts d'ells reconeixen la singularitat del fet adoptiu, no identifiquen els factors de risc que porta implícita l'adopció, ni la importància de la funció resiliència de l'escola en aquestes situacions.

En la intervenció psicopedagògica, la majoria de professionals veuen la necessitat de tenir en compte el fet adoptiu com un aspecte diferencial, atribuint als infants adoptats una major vulnerabilitat i un risc més alt de que hi hagi necessitats educatives, especialment de tipus emocional o conductual. Tanmateix, també detectem certa preocupació per la possible estigmatització d'aquests alumnes o una certa tendència a minimitzar les NEE que poden presentar els infants adoptats en el context escolar, el que fa que des de l'EAP no es faci cap valoració prèvia a l'escolarització de l'infant pel fet de ser adoptat. La valoració únicament es realitza quan l'infant presenta dificultats evidents. Al no portar-se a terme aquesta valoració inicial, les NEE que pot presentar l'infant poden no ser detectades i per tant no es tenen en compte a l'hora de prendre decisions sobre els criteris d'escolarització o altres mesures.

Pensem, donada la precocitat de l'escolarització de la majoria d'infants adoptats, que molts d'ells comencen l'escola sense haver pogut vincular-se amb la família adoptiva i sense haver integrat la seva condició d'adoptat. Aquesta situació comporta un desgavell

emocional que hauria de ser considerat com una necessitat educativa i que caldria abordar des de l'inici. Volem destacar la voluntat que hi ha per part de l'EAP de poder portar a terme un treball que permeti fer una detecció precoç de possibles NEE i replantejar-se alguns aspectes, com per exemple els criteris d'escolarització, respecte a l'atenció als infants adoptats. No obstant, en les entrevistes hem pogut percebre les dificultats per treballar des d'un model basat en la prevenció degut al gran nombre de centres i d'alumnes que ha d'atendre cada professional.

Per concloure, valorem la necessitat de dotar de més recursos humans als EAP's, així com intentar oferir la formació necessària per poder conèixer les característiques específiques de l'alumnat adoptat i com les carències viscudes poden repercutir en l'aprenentatge.

### **Les NEE que presenten els alumnes atesos i l'evolució d'aquestes dificultats**

En aquest apartat hem complementat els resultats obtinguts de la mostra A, amb les percepcions, valoracions i reflexions dels professionals de l'EAP respecte a les NEE dels alumnes adoptats.

Volem assenyalar, que hi ha un major nombre de professionals de l'EAP que atribueixen als infants adoptats més NEE que entre la població general. Segons les seves opinions i valoracions les principals necessitats dels infants adoptats en l'entorn escolar són les de tipus emocional, conductual i relacional. Aquesta percepció ens serveix per validar i donar consistència als resultats obtinguts de la mostra A on el percentatge majoritari de NEE, fan referència a aquesta àrea. Destacar que tots els professionals atribueixen aquestes dificultats a les experiències viscudes abans de l'adopció.

L'anàlisi qualitativa ens ha permès valorar que els professionals de l'EAP assenyalen la importància de fer un seguiment més acurat durant el període d'adaptació dels infants adoptats al context escolar i sobretot durant l'adolescència, identificant la complexitat d'aquestes dues etapes. Tanmateix, novament la manca de temps, fa que generalment s'actui a demanda del mestre i/o professor quan la situació pren més complexitat.

Pel que fa a l'evolució de l'alumne al llarg de l'escolarització, els professionals assenyalen que molts dels alumnes tenen, tot i les dificultats que presenten, una bona evolució en el context educatiu. Destaquen únicament una evolució menys favorable o un

pronòstic més complex en els casos on hi ha problemes de tipus emocional i conductual quan aquestes dificultats apareixen o perduren en arribar a l'adolescència. Atribueixen també el pronòstic d'una evolució menys favorable en funció de la gravetat del cas, referint-se principalment a les experiències prèvies viscudes i la capacitat de la família adoptiva per desenvolupar adequadament les competències parentals. En els casos amb psicopatologia el desenllaç acostuma a ser negatiu, desembocant en el fracàs escolar. Creiem que tot i que s'està avançant en aquest camí, els centres educatius ordinaris encara no disposen dels recursos suficients per atendre aquests tipus de NEE. Per aquest motiu hi ha un increment de mesures extraordinàries que afecten la modalitat d'escolarització dels alumnes.

Hi ha un ampli consens, en la necessitat de poder disposar dels recursos necessaris per dur a terme un seguiment de l'alumnat. Aquest seguiment ha de tenir una funció principalment preventiva per evitar que els casos vagin assolint major complexitat. També assenyalen com eixos fonamentals l'acompanyament a famílies i professionals i el treball en xarxa.

### **Les característiques de la intervenció psicopedagògica amb infants adoptats**

Un dels primers aspectes que volem assenyalar és la dificultat en molts casos per conèixer la condició d'adoptat de l'infant i/o disposar de la informació sobre les experiències prèvies viscudes que poden repercutir en el seu desenvolupament. Malgrat gairebé tots els professionals consideren que disposar d'aquesta informació els pot ajudar en la presa de decisions, en el tipus de recurs, en la determinació del diagnòstic de l'alumne i en definitiva, amb la millora de la intervenció, en més de la meitat dels casos no es disposa d'aquestes referències, tal i com assenyalàvem en la primera fase de la recerca. Així doncs, les dades obtingudes i les valoracions dels professionals de l'EAP haurien de ser suficients per poder realitzar canvis en aquest sentit.

Respecte a la intervenció específica amb infants adoptats que presenten NEE, considerem que degut a la diversitat de realitats que conformen l'entorn escolar, la intervenció psicopedagògica es du a terme en funció del tipus de necessitat que té l'alumne (cognitiva, conductual, etc.) independentment de si és adoptat o no. Així, no es preveuen accions específiques per a aquests infants diferents a la de la resta de companys que presenten el mateix tipus de NEE. En aquest sentit, creiem que caldria

tenir en compte alguns aspectes diferencials, tals com la formació del vincle, la construcció de la identitat adoptiva, etc.

En general, els professionals de l'EAP afirmen que la intervenció amb alumnes adoptats és més complexa que amb no adoptats, principalment per la càrrega emocional que sovint tenen aquests alumnes i també les seves famílies. Assenyalen que quan hi ha dificultats de tipus emocional i/o conductual manquen molts més recursos, destacant: la manca de formació i sensibilització d'alguns professionals, la necessitat de disposar de més professionals en els centres educatius, i sobretot de fomentar i implementar programes d'educació emocional i de millora de les habilitat socials a les escoles i els instituts.

Els professionals de l'EAP al·ludeixen a una falta de recursos en general, i especifiquen que aquesta mancança és per a tot l'alumnat i no només pels infants adoptats. Suggereixen com a propostes de millora per a l'atenció als alumnes adoptats, a banda de fer front a la manca de recursos i als aspectes comentats anteriorment, el reconeixement de l'adopció com a fet diferencial i la necessitat de disposar de protocols o indicadors de risc; potenciar el treball amb les famílies i disposar d'assessorament extern especialitzat en adopció.

## 9.2 Aportacions per a la pràctica psicopedagògica

En aquest apartat explicarem alguns aspectes que han sorgit de la reflexió compartida amb els professionals de l'àmbit de la psicopedagogia. Són punts que no desenvoluparem extensament però que creiem que poden servir per donar algunes pistes sobre el que ens preguntàvem en la tercera pregunta de recerca en relació a com millorar de la intervenció psicopedagògica amb infant adoptats.

Des de la nostra perspectiva i basant-nos en els principis d'una escola inclusiva, considerem que els infants adoptats han viscut i viuen una realitat diferent a la de molts dels seus companys. Integrar aquesta realitat d'una o altra manera i aprendre a viure positivament la diferència dependrà en gran mesura de les experiències i els inputs que rebin de l'entorn on es desenvolupen, principalment la família i l'escola. Negar-la o ignorar-la no els ajuda a construir una identitat sana, ni a sentir-se més integrats en l'entorn proper. El que realment els pot ajudar és saber que són acceptats amb les seves diferències de manera incondicional i que els adults som capaços de contenir el seu dolor i d'ajudar-los a sentir-se més segurs, i és en aquest sentit que defensem la funció resiliència de l'escola i per tant, creiem que les accions que s'emprenen des de l'inici de l'escolarització haurien d'anar encaminades cap a aquesta finalitat.

Per al desenvolupament d'aquesta proposta hi ha un element que considerem clau i que els mateixos professionals participants en l'estudi van destacar en el seu moment: cal una formació als docents i professionals de la intervenció psicopedagògica, que entenem que hauria d'articular-se tenint en compte els aspectes plantejats en la MIP. Volem assenyalar també, la importància d'incorporar en els estudis de grau de magisteri, psicològica, psicopedagogia, pedagogia, etc. formació específica respecte a les implicacions de l'adopció en el desenvolupament cognitiu i emocional dels infants i joves. Cal tenir present, que alguns dels aspectes que es treballarien en aquesta formació serien extensibles a infants que viuen en centres d'acollida, que són acollits en famílies i/o que viuen en situacions de vulnerabilitat.

Un altre aspecte que volem destacar i que es deriva dels resultats de la recerca és la importància de reconèixer el fet adoptiu com un aspecte diferencial en la intervenció. Aquest reconeixement implica conèixer la condició d'adoptat des de l'inici de l'escolarització per vetllar per una bona vinculació de l'alumne en l'entorn escolar,



transmetent-li seguretat i confiança i facilitar el seu procés d'integració. A més a més, considerem que la condició d'adoptat s'ha de tenir en compte a l'hora de prendre decisions i d'aplicar certes mesures d'atenció a la diversitat. En els casos en què l'alumne ja fa temps que està escolaritzat quan apareixen o es detecten les NEE, cal tenir present el fet adoptiu com a possible causa de les dificultats o descartar, si s'escau, aquesta possibilitat.

Disposar de la informació sobre les experiències que ha viscut l'alumne pot ajudar als professionals de l'àmbit educatiu en la seva intervenció, tanmateix considerem que donat el caràcter personal i confidencial de les dades cal fer-ne un ús adequat i ser rigorós.

La informació que s'ha de sol·licitar respecte als antecedents de l'alumne és aquella que pugui ajudar als EAP's i als docents a millorar la comprensió de les necessitats de l'infant, respectant el dret de l'infant i la família a preservar la seva intimitat. La proposta d'entrevista plantejada en la MIP pretén ser una eina útil per identificar els aspectes que poden ser importants per a la intervenció. La informació s'ha de demanar a la família una sola vegada i per un sol professional, per tant, cal registrar-la per si s'ha de consultar en un futur.

Destaquem també la importància de treballar des d'un model basat en la prevenció, ja que considerem que fer una detecció precoç de les NEE evita que els casos adquireixen una major complexitat. El model plantejat en la MIP proposa la possibilitat de detectar o descartar la presència d'indicadors de risc en els infants adoptats en el moment de l'escolarització a partir d'una breu entrevista amb la família.

Donat que els alumnes adoptats presenten principalment NEE en l'àrea conducta, emoció, relació, i que les dificultats en aquesta àrea són les que tenen un pitjor pronòstic, proposem desenvolupar més programes d'educació emocional en escoles i instituts. Creiem que l'educació emocional ha de ser present en els centres educatius des de l'educació infantil i que s'ha de treballar de manera transversal i integrada al llarg de l'escolarització, ja que cada etapa de desenvolupament té les seves pròpies característiques i consegüentment, necessitats diferents.

Cal reforçar els vincles entre institucions (educatives i de salut i/o atenció postadoptiva), ja siguin de titularitat pública o privada, per poder portar a terme un treball coordinat i intensiu quan la situació ho requereixi. Un element important és que els professionals de l'EAP i/o els docents puguin disposar d'assessorament extern especialitzat en adopció, quan la situació ho requereixi.

Cal considerar també, com a peça fonamental d'aquest procés el treball conjunt amb la família, ja que és el nucli on viu l'infant. Aquesta consideració requereix vetllar perquè aquests infants i les seves famílies tinguin un seguiment més intensiu, que no vol dir necessàriament més invasiu, sinó que cal que des de l'entorn escolar se sentin acompanyats i compresos.

Per garantir aquest acompanyament proposem en la MIP diverses mesures que poden contemplar des d'un seguiment més intensiu durant el període d'adaptació i/o l'assignació d'un tutor referent amb qui l'alumne es pugui vincular, fins a mesures més extraordinàries com l'escolarització en un curs inferior i/o la necessitat de rebre suports específics. Volem destacar la necessitat de considerar el procés d'adaptació escolar i l'adolescència com a etapes més sensibles a l'aparició de possibles dificultats.

Finalment, concloure que els EAP's porten a terme una important tasca i que cal dotar-los de més recursos per poder implementar i desenvolupar en els centres educatius els principis d'una escola inclusiva. Els aspectes que els mateixos professionals consideren que es podrien millorar quant a la intervenció amb aquests infants, tenen un element en comú: el temps. Disposar de més temps els ha de permetre formar-se; poder fer una bona detecció de NEE; fer un seguiment més acurat, en aquells casos que presenten més dificultats, al llarg de tota l'escolarització; orientar als centres educatius i a les famílies; portar a terme un treball en xarxa principalment amb els serveis de salut mental i també amb els centres d'atenció postadoptiva; i en definitiva, vetllar pel que considerem el foment d'una escola inclusiva.

## 9.3 Limitacions de la recerca i prospectiva

### 9.3.1 Limitacions de la recerca

En aquest punt, creiem rellevant destacar algunes de les limitacions que han condicionat la nostra recerca.

En primer lloc, volem remarcar la idea que considerem aquesta investigació com una part d'un conjunt de recerques que donen resposta a un mateix fenomen que pot ser estudiat des de diferents disciplines o perspectives. Aquesta afirmació la fem tenint en compte que aquesta tesi, donada la seva complexitat per obtenir i analitzar les dades, es centra específicament en les aportacions dels professionals de l'EAP i en les mesures que es prenen a nivell psicopedagògic. Som conscients que podríem anar molt més enllà considerant també les aportacions dels mestres i professors per analitzar la intervenció en la seva globalitat, no obstant, deixem aquesta possibilitat oberta per poder seguir aprofundint i ampliant el nostre coneixement en futures investigacions.

En segon lloc, és important assenyalar que el fet de portar a terme una investigació principalment qualitativa implica que els resultats dels nostre estudi no es poden generalitzar. Tanmateix, les conclusions i aportacions de la recerca poden contribuir a conèixer millor les necessitats dels infants adoptats en el context escolar i ens permeten aportar elements de reflexió i anàlisi que esperem que siguin rellevants per a treballs posteriors.

Destacar que en aquesta investigació hem entrevistat a professionals de l'EAP perquè el seguiment dels alumnes que presenten NEE és continuat en el temps, malgrat hi hagi canvis de centre, repetició o canvis en la modalitat d'escolarització. Tanmateix, els EAP's poden tenir una visió parcial o esbiaixada de la realitat dels infants adoptats ja que només veuen a aquells que presenten dificultats. A més a més, la seva intervenció amb l'alumne és puntual i sovint no es du a terme directament amb l'alumne sinó que es vehicula a través de la CAD. Per tant, la valoració que un professional fa sobre l'evolució del cas, pot ser que la faci a partir de les apreciacions d'una tercera persona que és el mestre o tutor d'aquest alumne.

Una altra de les principals limitacions ha estat l'accés a la mostra. Tot i les facilitats dels professionals de l'EAP per poder oferir-nos el màxim de casos, creiem que hi ha un percentatge de casos perduts per diversos motius. En primer lloc, un dels equips de Gironès no va participar en la recerca i el professional de l'equip de la Cerdanya estava

cobrint una substitució temporal i no tenia coneixement de cap cas, per tant, els casos atesos en les zones geogràfiques corresponents no han format part de l'estudi. D'altra banda, els EAP's no tenen registrat en les bases de dades la condició d'adoptat. Per aquest motiu, considerem que hi pot haver dificultats per part de l'EAP en la identificació dels alumnes que potencialment conformen la mostra, ja sigui per oblit o desconeixement del fet adoptiu d'alguns casos. Finalment, destacar que els EAP's intervenen només a demanda en els centres concertats-privats, ja que molts d'aquests centres disposen dels seus propis equips psicopedagògics i per tant, és molt possible que la mostra s'incrementés de forma significativa si haguéssim pogut accedir també als equips d'aquests centres.

Una altra limitació ha estat l'accés a la informació. Els professionals de l'EAP, estaven obligats en tot moment a garantir la confidencialitat de les dades dels alumnes, per la llei de protecció de dades. Aquesta situació ha fet que el procés de recollida de dades hagi estat molt més complex i laboriós, ja que vàrem haver de realitzar entrevistes a cada professional per poder anar recollint la informació de cada un dels casos dels que era referent. A més a més, la gran diversitat de variables que intervenen en cada cas, fa que sigui difícil, d'una banda recollir la informació i organitzar-la i d'altra banda, destriar aquells aspectes que al nostre entendre ens poden facilitar la comprensió o el reflex de la realitat d'aquests infants.

Una altra de les limitacions és que, tot i que a la fitxa d'enregistrament es va demanar informació sobre diversos aspectes relatius a l'adopció (experiències prèvies viscudes i temps d'institucionalització), no vàrem tenir en compte aquesta informació, exceptuant els casos d'ESO, ja que, en més del 60% dels casos, els professionals no disposaven d'aquestes dades i els que ens les facilitaven ho feien amb poca seguretat i dubtant de la validesa de la informació.

### 9.3.2 Prospectiva

Per acabar, volem apuntar possibles línies de recerca que partint del nostre treball poden semblar interessants a considerar.

En primer lloc, creiem que es podria aprofundir en el coneixement de les NEE dels infants adoptats tenint en compte les aportacions de mestres i professors i també dels professionals d'atenció a la diversitat d'escoles i instituts.

Una altra de les línies de recerca interessant podria ser estudiar amb més profunditat els casos dels alumnes que presenten necessitats educatives de tipus emocional i realitzar una anàlisi longitudinal per poder valorar la seva evolució dins el sistema educatiu.

En nombroses recerques s'han estudiat diverses variables com l'edat d'adopció, país d'origen, etc, com a possibles causes de les dificultats. No obstant, considerem que seria interessant estudiar quins són els factors de protecció dins el context escolar. És a dir, quines pràctiques educatives ajuden a una millor integració i atenció de l'alumne adoptat a l'escola.

En quart i darrer lloc, seria interessant fer un estudi sobre la formació dels mestres i professionals de l'educació respecte l'adopció i les implicacions que pot comportar en l'entorn educatiu i elaborar una proposta sobre els coneixements bàsics que qualsevol docent hauria de tenir sobre el fet adoptiu, per tal de poder-la incorporar en els plans d'estudis dels graus en educació.

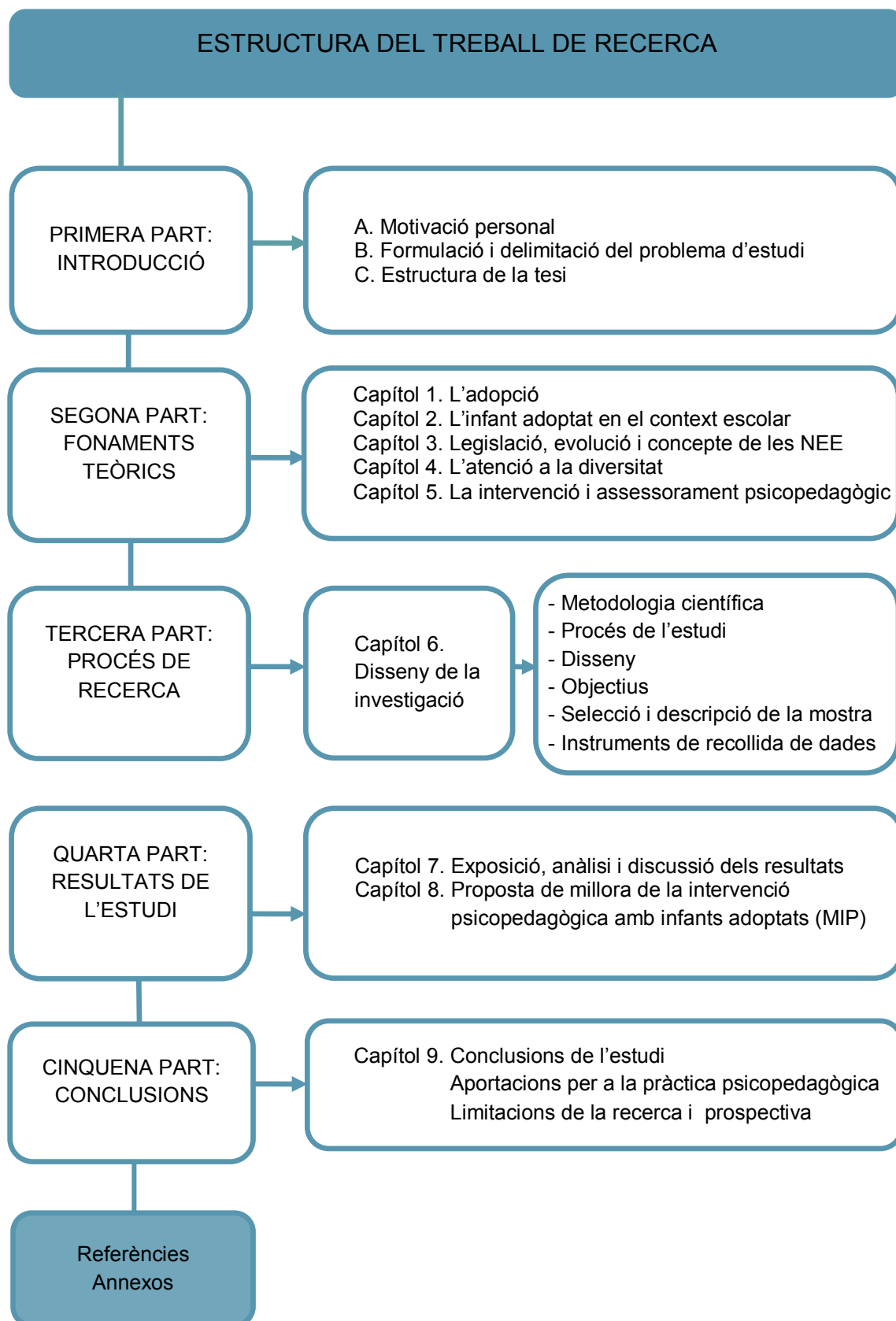


## REFERÈNCIES I ANNEXOS

---









## REFERÈNCIES

---

- Abella, M., Benet, C., Blanxart, N., Prats, D. i Rossell, M. (2008). El servicio de atención postadoptiva en Catalunya. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 273-281.
- Adroher, S. i Berástegui, A. (2000). Adopción internacional: una nueva migración. *Migraciones*, 8, 251-284.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*. 349, 78-83.
- Agintzari S. Coop. de Iniciativa Social. (2006). *Guía de postadopción para profesionales de la educación y agentes sociales: claves educativas*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Aldámiz – Echevarría, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M. i Rigol, A. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó.
- Alguacil, M. i Pañellas, M. (2007). Valoración de los maestros de dimensiones emocionales en niños adoptados. *Abstracts book of International Congress on Emotional Intelligence*. Màlaga: Universidad de Màlaga.
- Alguacil, M. i Pañellas, M. (2008). Estudio sobre las necesidades de soporte y de formación de los maestros que acogen en sus aulas niños y niñas adoptados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 4, 119-132.
- Amoros, P. (1987). *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid: Narcea.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- Barajas, C., Fuentes, M. J., González, A. M., Linero, M. J., De la Morena, M. L., Goicoechea, M. Á., Quintana, I., et al. (2001). *La adopción. Una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barudy, J. i Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

- Barth, R. i Miller, J. (2000). Building effective post-adoption services what's empirical foundation. *Family relations*, 49 (4), 447-456.
- Becket, C., Maughan, M., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S, O'Connor, T. & Sonuga-Barka, E.J.S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*, 77, 3, 696-711.
- Benet, C. (2008). El servei d'atenció postadoptiva de Catalunya. *Conferència de l'Fórum internacional d'infància i famílies*. Disponible a:  
[http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf\\_cast\\_abstract/benet.pdf](http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf_cast_abstract/benet.pdf)
- Bisquerra, R. (coord) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- Berástegui, A. (2003). *Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la comunidad de Madrid.
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional: Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo económico y social de la comunidad de Madrid.
- Berástegui, A. (2007). La adaptación familiar en adopción internacional: un proceso de estrés y afrontamiento. *Anuario de Psicología* 38, (2) 209-224.
- Berástegui, A i Rosser, A. (2012). Integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas. *Anuario de psicología*, 42 (3), 343-360.
- Bimmel, N., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M.H. i Bekermans-Kranenburg, M.J. (2003). Problem behavior of Internationally adopted adolescents: a review and meta-analysis. *Harvard Review of Psychiatry*, 11, 64-78.
- Boadas, B. (2008). La formación continua para una paternidad/maternidad de características especiales. A Rivas, E. (coord). *La intervención pedagógica en la adopción*, 19-29. Lugo: Axac.

- Boadas, B. i Sallés, C. (2012). El proceso de valoración de los solicitantes de adopción nacional e internacional en España. Dins M.D. Fernández i J.M. Suárez. (coord) *Menores en crisis. Propuestas de intervención y medidas reeducativas*, 349-386. Universidad de Santiago de Compostela.
- Boadas, B., Sallés, C., Pacheco, M. i Ger, S. (2012). *Hemos Adoptado. Guía de la Postadopción*. Editorial Larousse.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2004). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- Botías, F., Higuera, A. i Sánchez, J. (2012). *Necesidades educativas especiales: planteamientos prácticos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. New York: Organización Mundial de la Salud.
- Brancós, I. (1998). L'adopció internacional a Catalunya: Un fenomen emergent. *Justiforum*. Centre d'estudis jurídics i formació especialitzada de la Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www.ced.uab.es/publicacions/PapersPDF/Text140.pdf>
- Brodzinsky, D.M. i Palacios, J.(2005). *Psychological Issues in Adoption: Research and Practice*. London: Westport. Praeger.
- Brodzinsky, D.M., Lang, R. i Smith, D.W. (1995). Parenting adopted children. En. M.H. Bornstein (Ed). *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting*, 3, 209-232. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Brodzinsky, D.M., Schechter, M.D., Braff, A.M. i Singer, L.M. (1984). Psychological and academic adjustment in adopted children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 350-356.
- Brodzinsky, D.M., Schechter, M.D. i Marantz, R. (2002). *Soy adoptado. La vivencia de la adopción a lo largo de la vida*. Barcelona: Mondadori.
- Brodzinsky, D.M., Smith, D.W. i Brodzinsky, A.B. (1998). *Children adjustment to Adoption. Developmental and Clinical Issues*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Brodzinsky, D.M. i Steiger, C. (1991). Prevalence of Adoptees among special education populations. *Journal of Learning disabilities*, 24 (8), 484-489.

- Burrow, A.L., Tubman, J.G. i Finley, G. E. (2004). Adolescent adjustment in a national collected sample: indentifying group differences by adoption status, adoption subtype, Developmental stage and gender. *Journal of Adolescence*, 27, 267-282.
- Cabrerizo, J. i Rubio, M.J. (2007). *Atención a la diversidad*. Teoría y práctica. Madrid: Pearson Educación.
- Callejón-Poó, L., Boix, C., Lopez-Sala, A., Colome, R., Fumadó, V. i Sans, A. (2012). Perfil neuropsicológico de niños adoptados internacionalmente en Cataluña. *Informe FAROS*. Gener 2012.
- Cañero, D. (2015). Efectes de la institucionalització en el desenvolupament d'infants menors de tres anys, ahir i ara. *Butlletí d'Inf@ncia*, 84.
- Carbonell, E., Batllori, M., Muñoz, J., Saltó, A. (2004). Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari. *Suports*, 2, (8), 132-147.
- Carretero, R. (2002). *L'assessorament psicopedagògic a la universitat: estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context a l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció del rol d'assessor*. Tesis doctoral. Universitat de Girona. Girona. Disponible a: [www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)
- Carrillo, B. (2003). La adopción internacional en España. *Anales de Derecho*. Universidad de Murcia, 21, 145-192.
- Casanova, A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Caselles, M. (2011). *Ús de les noves tecnologies en l'aprenentatge dels alumnes amb necessitats educatives específiques en les àrees de llengua i matemàtiques amb alumnes de cinquè de primària*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Clariana, M. (2003). *Informe psicopedagògic*. Col·lecció Materials, 124. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, serveis de publicacions.

- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual – FEAPS. (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: Colección FEAPS.
- Consorci d'Educació de Barcelona (sd). *Servei Educatiu Específic de Motòrics*. Disponible a [http://www.edubcn.cat/ca/centres\\_serveis\\_educatius/serveis\\_educatius/servei\\_educatiu\\_especific\\_motorics](http://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/serveis_educatius/servei_educatiu_especific_motorics)
- Cruz, J. (2009). *Alumnat amb escolarització compartida*. Disponible a: [http://www.xtec.cat/~jcruz/orientador\\_educatiu/orientador\\_educatiu/escolaritzacio\\_compartida.htm](http://www.xtec.cat/~jcruz/orientador_educatiu/orientador_educatiu/escolaritzacio_compartida.htm)
- Dalen, M. (2001). *The State of knowledge of foreign adoptions*. Disponible a <http://comeunity.com/adoption/adopt/research.html>
- Dalen, M. (2003). *The state of Knowledge of foreign adoptions: a summary of the results of Key international adoptions research projects based in Scandinavia*. Disponible a <http://www.comeunity.com/adoption/adopt/research3.html>
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología*, 38 (2); 199-208. Barcelona.
- Declaració universal dels drets dels infants (1959). Disponible a: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu>
- Del Rincon, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Domènech, S. (2003). L'Assessorament Psicopedagògic: una visió històrica. Els EAP. *Revista Catalana de Pedagogia (Societat Catalana de Pedagogia. IEC)*, (2), 369-384.
- Domènech, A., Prats, D. i Guasch, M.T. (2009). *Guia sobre l'acolliment familiar de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrànea.
- Duran, D., i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Editorial Narcea.

- Federici, R. (2006). *Adopción. Adaptación. El síndrome del niño post-institucionalizado*. Disponible a <http://www.asatlas.org/salud/conoce-mas-de-la-salud-en-la-adopcion.html>
- Fernández, M. (2004). La investigación internacional sobre adopción. Análisis, conclusiones y perspectivas de futuro. *Anuario de Psicología Jurídica*, 14, 39–66.
- Fernández, M. (2011). Adopción, desarrollo y aprendizaje. *Padres y Maestros*, 339, 13-17.
- Freixa, M. i Negre, C. (2010). El proceso de comprensión del origen. De la revelación a la búsqueda. *Revista Información psicológica*, 98, 12-19.
- Fries, A. i Pollak, S. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized. Eastern European children. *Development and Psychopatology*, 16, 355-369.
- Fuentes, N. (2004). La Adopción Internacional desde una perspectiva conceptual. En D. Marre i J. Bestard, *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectives*, 223-255. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Fuentes, N. (2006). Del parentesco biológico al cultural: La adopción, la homoparentalidad y otras formas de construcción de familias diversas. *Conferència presentada al I Fòrum internacional sobre infància y famílies. " De Phílias y Phobias*. Barcelona. Disponible a: [http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf\\_ngl\\_abstract/fuentes\\_ngl.pdf](http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf_ngl_abstract/fuentes_ngl.pdf)
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galli, J. i Viero, R.F. (2007). *El fracaso en la adopción. Prevención y reparación*. Madrid: Grupo 5 acción y gestión social.
- Garcia, M. (2014). La mestra d'audició i llenguatge al parvulari. Detectar a temps les dificultats de parla i llenguatge ajuda a resoldre-les amb èxit. *Revista Educat.* Juny 2014.
- Gauthier, K. i Genesee, F. (2012). Language Development in Internationally Adopted Children: A Special Case of Early Second Language Learning. *Child Development*, 82, (3),887-901.



- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2009). *"Aprendre junts per viure junts". Pla d'acció 2008-2015. Servei d'Educació Inclusiva i de Coordinació de Programes Transversals*. Edició: Servei de Comunicació i Publicacions. Disponible a: [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxius/a-j/aprendre\\_junts.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/documents/arxius/a-j/aprendre_junts.pdf)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2011). *L'educació bàsica als centres d'educació especial*. Disponible a: [http://educacio.gencat.net/documents\\_publics/instruccions/instruccions11\\_12/Documents/Educacio\\_basica\\_centres\\_EE.pdf](http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/Documents/Educacio_basica_centres_EE.pdf)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2013). *Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO*. Disponible a: [http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document\\_orientacio\\_atencio\\_diversitat\\_eso.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f622de9d-a9b0-4fdd-a7dd-2c629eb15315/document_orientacio_atencio_diversitat_eso.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Els CREI*. Disponible a: [http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/servei\\_fitxa.jsp?codi=14265](http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=14265)
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015). *Plans Individualitzats*. Disponible a: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/diversitat/centreseducatius/suports/plans/contingut>
- Generalitat de Catalunya. (sd). *Els Serveis Educatius*. Disponible a: <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis>
- Gindis, B. (1999). Language Related Issues for International Adoptees and Adoptive Families. A T. Tepper L. Hannon D. Sandstrom (Eds.). *International Adoption: Challenges and Opportunities*, 98-108. PNPIC, Meadow Lands, PA.
- Gindis, B. (2000). Detecting and remediating the Cumulative Cognitive Deficit in school age internationally adopted Post-Institutionalized children. *The Parent Network for the Post-Institutionalized Child*, 27 (1), 1-6.
- Gindis, B. (2005). *Initial adjustment of school-age internationally adopted children to a new family*. Disponible a: <http://www.bgcenter.com/adoptionPublication.htm>
- Gindis, B. (2006). *Cumulative Cognitive Deficit in international adoptees:its origin, indicators, and means of remediation*. Disponible a: [http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD\\_in\\_international\\_adoptees.htm](http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD_in_international_adoptees.htm)

- Giné, C. (1997). L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs. Universitat Oberta de Catalunya. *Suports*. 1,(1), 1-9.
- Gobierno de Cantabria (sd). *Guia breve para profesores sobre adopción*. Disponible a: [http://www.educantabria.es/docs/planes/atencion a la diversidad/GUIA BREVE PARA%20PROFESORES SOBRE ADOPCION.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc.ANuNlkvc-WZcMiFvc](http://www.educantabria.es/docs/planes/atencion%20a%20la%20diversidad/GUIA%20BREVE%20PARA%20PROFESORES%20SOBRE%20ADOPCION.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc.ANuNlkvc-WZcMiFvc)
- Grau, E. (2001). Hacia la mirada del niño. El valor de la empatía en la parentalidad adoptiva. *III Congreso Europeo psicopatología del niño y del adolescente*. Lisboa. Disponible a <http://www.fetb.org/recerca-i-publicacions/hacia-la-mirada-del-nino.htm>
- Grau, E. (2002). Preparar-se per a l'adopció i anticipar. El treball de prevenció amb les famílies. *Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç. Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 19-20, 85-95.
- Grau, E. (2004). *Els seguiments post-adoptius, la formació preadopció, el dret a la privacitat*. Disponible a <http://www.familiaforum.net>
- Grau, E. (2007). Postadopció: Demandes i recursos. *Revista de l'Associació Catalana de l'atenció precoç*, 28, 73-90.
- Grau, E. (2010). Redefiniendo las “necesidades especiales” en la adopción internacional. La consulta en postadopción. *Revista AFIN. Newsletter* 15, 23-25. Disponible a: [https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin\\_a2010m5n15iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2010m5n15iSPA.pdf)
- Grau, E. (2013). *Els problemes de conducta dels infants en les famílies adoptives*. Disponible a: [http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits tematics/01acollimentsiadopcions/adopcions/servei atencio postadoptiva/documents/ponencia grau.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/01acollimentsiadopcions/adopcions/servei_atencio_postadoptiva/documents/ponencia_grau.pdf)
- Grau, E. i Mora, R. (2002). *Els menors adoptats internacionalment. L'escolaritat*. Disponible a: [http://www.criafamilia.org/pdfs/5\\_cat.pdf](http://www.criafamilia.org/pdfs/5_cat.pdf)
- Groza, V. i Ryan, S.D. (2002). Pre-adoption stress and its association with child behavior in domestic special needs and internacional adoptions. *Psychoneuroloendocrinology*, 27, 181-197.

- Guirado, A. i Sepúlveda, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *REVISTA QURRICULUM*, 77-102.
- Gunnar, M. i Kertes, D. (2005). Prenatal and Postnatal Risk to Neurobiological Development in Internationally Adopted Children. A dins D. Brodzinsky i J. Palacios (2005) *Psychological Issues in Adoption*, 47-66. London: Praeger.
- Hernández, V. (2002). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Asesores y Asesoras de los Centros de Profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección de Educación (IE) en la Comunidad Autónoma de Canarias*, Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife.
- Hernández-Muela, F., Mulas, F., Téllez de Meneses, M. i Roselló, B. (2003). Niños adoptados: factores de riesgo y problemática neuropsicológica. *Revista de Neurología*, 36 (1), 108-117.
- Instituto Universitario de Familia (2003). *Situación social de la Infancia en España 2001*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (2015). *¿Qué es y cómo acceder a un centro de educación especial?* Servicio de Información sobre Discapacidad. Universidad de Salamanca. Disponible a <http://sid.usal.es/faq.aspx?id=200>
- Johnson, D. E. (2002). Adoption and the effect on children's development. *Early Human Development*, 68 (1), 39-54.
- Juffer, F. i Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Behaviour problems and mental health referrals of international adoptees. A meta- analysis. *Journal of the American Medical Association*, 293(20), 2501-2515.
- Lago, J. R. i Onrubia, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo.
- Lacruz, J. L., Sancho, F., Luna, A., Rivero, F. i Rams, J. (1997). *Elementos de derecho civil IV. Derecho de Familia*. Barcelona: Bosch.
- Lasarte, C. (1997). *Principios de Derecho Civil. Tomo IV. Derecho de Familia*. Madrid: Tecnos.

- Lévy-Soussan, P. (2004). Factores de riesgo filiativos en la situación adoptiva. *Revista Nihao* 7, 4-7.
- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid: Editorial CCS.
- Loizaga, F. (Dir.), Louzao, I., De Aranzabal, M. i Labayru, M. (2009). *Adopción internacional: ¿Cómo evolucionan los niños, las niñas y sus familias? Indicadores psicológicos y de salud en infancia adoptiva*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Marshall, C. i Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Martín, A. (2004). *Legislación sobre acogimiento familiar y adopción: normativa internacional, estatal y autonómica*. Madrid: Tecnos.
- Martinez de Aguirre, C. (2001). La adopción, entre los derechos del adoptado y los deseos de los adoptantes. Dins A. Polaino, A. Sobrino i A. Rodríguez (Eds.), *Adopción. Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*, 177-193. Barcelona: Editorial Ariel.
- McDonald, T.P., Propp, J.R. i Murphy, K. C (2001). The postadoption experience: child, parent and family predictors of family adjustment to adoption. *Child Welfare*, 80 (1), 71-94.
- Merz, E.C. i McCall, R. B. (2011). Parent ratings of executive functioning in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (5), 537-546.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Miller, L.C. (2005). *Handbook of International adoption medicine*. New York: Oxford University Press.
- Miller, L.C. i Hendrick, N. (2000). Health of children adopted from China. *Pediatrics*, 105 (6). Disponible a <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/105/6/e76>

- Mirabent, V. i Ricart, E. (comp.) (2005). *Adopción y vínculo familiar. Crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional*. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer: Ediciones Paidós.
- Moliner, M. i Gil, J.M. (2002). Estudios sobre la adaptación de los menores en la adopción internacional. *Revista de psicología General i aplicada*. 4 (55), 603-624.
- Monereo, C. (2003). Models d'orientació educativa i intervenció psicopedagògica. Dins C. Monereo (coord). *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. i Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Múgica, J.J. (2006). *Adopción y abandono, las dos caras de una misma realidad*. 32. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar.
- Navarro, L. (2007). *Adopcions internacionals: anàlisi de les motivacions inicials per esdevenir pares adoptius a Catalunya*. Treball de recerca. Universitat Ramon Llull. Disponible a: <http://www.recercat.cat>
- Navarro, L. (2012). *La dimensió pedagògica en els processos d'adopció internacional. Rellevància de la dimensió educativa en les motivacions inicials per a l'adopció internacional, i en el marc dels processos de formació i valoració de idoneïtat, a Catalunya. Tesi doctoral*. Universitat Ramon Llull. Disponible a: <http://www.tesisenred.net>
- Nieto, J.M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones. Dins J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro.
- Nieto, J.M. i Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Nieto, J.M. i Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71(2), 376-390.

- Ortín, M. i Carrasco, C. (sd). Atenció a la diversitat. Disponible a: [http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752\\_EDI/EDI\\_1752\\_M02/web/html/media/fp\\_ei\\_m02\\_u6\\_pdfindex.pdf](http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_ei_m02_u6_pdfindex.pdf)
- Pacheco, M., García, L., Ger, S., Sallés, C. i Boadas, B. (2012). Retos y estrategias de intervención en la postadopción: Una propuesta integradora. *Revista de Psicoterapia* 90-91 (XVIII), 149-174.
- Palacios, J. (2003). *Estudio sobre la adaptación y evolución de los niños adoptados por familias de Castilla y León de adopción internacional*. Castilla y León: Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Palacios, J. (2007). Niñas y niños adoptados en la escuela infantil. Dins F. Lopez (coord.) *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*, 95-108. Barcelona: Graó.
- Palacios, J. (2008). Recuperándose después de la adversidad inicial. Un estudio de los adoptados internacionales en España. *Conferència presentada al Fòrum Internacional sobre infància y famílies: De Fílies y Fobias*. Barcelona. Disponible a [http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf\\_cast\\_abstract/palacios.pdf](http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf_cast_abstract/palacios.pdf)
- Palacios, J. i Rodrigo, M.J. (2004). La familia como contexto de desarrollo humano. Dins M.J. Rodrigo i J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*, 25-44. Madrid: Alianza editorial.
- Palacios, J., Román, M., i Camacho, C. (2011). Growth and development in internationally adopted children: extent and timing of recovery after early adversity. *Child: Care, Health & Development*, 2 (37), 282-288.
- Palacios, J., Sánchez, Y. i León, E. (2005). Adopción y problemas de conducta. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica* 19(1), 171-190. Salamanca.
- Pélaez, I. (2001). La adopción en el derecho comparado europeo. Dins A. Polaino, A. Sobrino i A. Rodríguez (Eds.). *Adopción. Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*, 145-153. Barcelona: Ariel.
- Pilotti, F. (1988). *Manual de procedimientos para la formación de la familia adoptiva*. Montevideo: IIN.

- Polaino, A. (2001). Factores de riesgo y psicopatología de la adopción. Dins A. Polaino, A. Sobrino i A. Rodriguez. *Adopción: Aspectos psicopedagógicos i marco jurídico*, 73-110. Barcelona: Ariel.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Reinoso, M. (2013). *Ajuste psicosocial y vivencia de la adopción en niños/as adoptados/as internacionalmente*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible a: <http://www.tesisenred.net>
- Reinoso, M. i Forns, M. (2012). Adaptación psicosocial en niños adoptados internacionalmente: percepción personal y parental. *Anales de Pediatría*, 76(5), 268-278.
- Román, M. (2007). *Niños y niñas de adopción internacional en familias españolas. Desarrollo físico y psicológico a la llegada a las familias adoptivas y evolución posterior*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Román, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados. Modelos internos, conductas y trastornos de apego*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Roqueta, A. (2009). *Valoració i intervenció psicopedagògica en casos d'infants adoptats*. Llicència d'Estudis 2008-2009. Disponible a : <http://www.familiayadopcion.com/>
- Rotger, A. (2002). *Vull adoptar. Guia per adoptar a Catalunya*. Barcelona: Ara Llibres.
- Rutter, M. (1998). The english and romanian adoptees (ERA) study team, developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(4), 465-476.
- Rutter, M. (2005). Adverse preadoption experiences and psychological outcomes. A D. Brodzinsky i J. Palacios (2005). *Psychological Issues in Adoption*, 67-92. London: Praeger.
- Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Sabariego, M. i Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord). *Metodología de la investigación educativa*, 43-48. Madrid: La Muralla.

- Sala, M. i Ivern, I. (2014). Llenguatge i aprenentatge en els infants procedents de l'adopció internacional. *Butlletí d'Infància*, 82. Disponible a: [http://benestar.gencat.cat/ca/detalls/Butlleti/02Butlleti\\_82](http://benestar.gencat.cat/ca/detalls/Butlleti/02Butlleti_82)
- Sallés, C. (2010). *La incorporació dels infants adoptats en el context escolar. Perspectiva familiar*. Tesina no publicada. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Sallés, C. (2012). El pedagog en l'adopció i l'acolliment. Una visió des de la interdisciplinarietat. *Revista Educació i Xarxa*, 6, 34-39.
- Sallés, C. i Boadas, B. (2010). El Rol del pedagog i les funcions que desenvolupa en els processos d'adopció internacional. *Aloma*, 27, 67-87.
- Sánchez, M. (2000). Les empremtes de la psicopedagogia. A Bassedas, E. et al: *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Sandoval, Y. i Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y no adoptados. *Clínica y salud*, 23 (3), 221-234.
- Sanlorien, P. (2000). L'assessorament de l'EAP en el procés de transició cap a l'ESO. Dins E. Bassedas et al: *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya*. Barcelona: Graó.
- San Roman, B. (2007). *Adopción y escuela. Guía para educadores y familias*. Barcelona: Blur Ediciones.
- Saura, V. (2015). Un nou decret sobre les necessitats educatives especials marca el “ser o no ser” de l'escola inclusiva. *El diari de l'educació*. Disponible a <http://diarieducacio.cat/un-nou-decret-sobre-les-necessitats-educatives-especials-marca-el-ser-o-no-ser-de-lescola-inclusiva/>
- Securín, R. (2000). L'assessorament de l'EAP a l'inici de l'escolarització. Dins E. Bassedas et al: *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya*. Barcelona: Graó.
- Smith, S. i Ryan, S. (2004). A comparative study of child welfare. adoptions with other types of adopted children and birth children. *Adoption Quarterly*, 7(3), 1-30.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252. Universitat de Barcelona.



- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Horsori.
- Sole, I. i Martin, E. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Stevens, S.E., Sonuga-Barke, E., Kreppner, J.M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Hawkins, A. i Rutter, M. (2008). Inattention/overactivity following early severe institutional deprivations: Presentation and associations in early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 385-398.
- Unesco (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso i calidad. Salamanca, Disponible a:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Torres, A. (2008). La integració escolar del menor adoptado. Dins E. Rivas (coord). *La intervenció pedagògica en la adopció*. Lugo: Axac.
- Van den Dries, L., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M.H. i Bakermans-Kranenburg, M. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31(3), 410-421.
- Van Ijzendoorn, M.H. i Juffer, F. (2006). Ther Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for masive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245.
- Van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F. i Phoeilus, CW. (2005). Adoption and cognitive development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychol Bull.* 2005 Març. 131(2), 301- 316.
- Vallverdú, J. (2004). Reflexiones históricas sobre la adopció. *Revista de psiquiatria y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 28-53.
- Verhulst, F. (2000). Internationally adopted children: The Dutch longitudinal adoption study. *Adoption Quartely*, 4 (1), 27-44.
- Verhulst, F.C., Althaus, M. i Versluis-den Bieman, H. (1990). Problem behavior in international adoptees. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 94-103.

Vilaginés, C. (2007). *L'altra cara de l'adopció*. Barcelona: La esfera dels llibres.

Vilana, R. (2000). Vint anys de psicòleg en un EAP. *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó.

Zeanah, C.H., Smyke, A.T. i Dumitresc, A. (2002). Attachment disturbances in young children. II: Indiscriminate behaviour and institucional care. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 983-989.

**ANNEXOS**

---



## Annex 1: Carta de sol·licitud de col·laboració en la recerca de les diverses institucions



Facultat de Psicologia, Ciències  
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna  
**Universitat Ramon Llull**

Dr. Jordi Riera i Romaní  
FPCEE Blanquerna- URL  
C. Císter, 34  
08022 Barcelona

Generalitat de Catalunya  
Departament de Benestar Social i  
Família (Edifici Paral·lel)

Número: 0406E/38343/2011  
Data: 23/09/2011 14:33:17

Sra. Núria Canal i Parada  
Directora  
Institut Català de l'Adopció  
Generalitat de Catalunya

Benvolguda Sra. Canal,

M'adreço a vostè com a Investigador Principal del grup de Recerca consolidat PSITIC de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull per sol·licitar la col·laboració en un estudi que correspondria a la tesi doctoral de la Sra. Cristina Salles i Domenech, membre del grup i que tracta sobre el tema de *Valoració psicopedagògica de la integració de l'infant adoptat al context escolar*.

Per dur a terme el treball de camp i la recollida de dades, li serà molt útil contactar directament amb alguns EAPs i també amb mestres d'escoles tant públiques com concertades i poder administrar-los algun qüestionari i/o fer una entrevista en les properes setmanes.

Durant el procés de recollida de dades, adquirim el compromís de no utilitzar cap instrument que requereixi la intervenció directa dels infants i la font primera d'informació serà el/la mestre i/o els professionals de referència del centre.

Per l'interès de la recerca i entenent que els resultats podran contribuir a la millor comprensió i treball en relació al tema que es tracta en aquesta tesi i incrementar coneixements en relació als infants que són adoptats internacionalment a Catalunya, sol·licitem que pugui recolzar aquest treball com a directora de l'Institut Català de l'Adopció i restem a la seva disposició per a qualsevol aclariment,

Atentament,

Dr. Jordi Riera i Romaní



Generalitat de Catalunya  
Institut Català de l'Adopció

Sr. Albert Bayot Fuertes  
Director dels Serveis Territorials de Girona  
Departament d'Ensenyament  
Generalitat de Catalunya  
Plaça de Pompeu Fabra, 1  
17002 Girona

Generalitat de Catalunya  
Departament de Benestar Social i  
Familia (Edifici Paral·lel)

Número: 04869/45069/2011  
Data: 29/09/2011 10:12:29

Registre de sortida

Benvolgut director,

Us adreço aquestes línies per sol·licitar la vostra col·laboració en el treball de tesi doctoral que la Sra. Cristina Sallés i Domènech, tècnica de la Institució Col·laboradora d'Integració Familiar (ICIF) Blanquerna i doctoranda a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, està duent a terme sobre: **Valoració psicopedagògica de la integració de l'infant adoptat al context escolar.**

Si us sembla correcte, la Sra. Sallés contactaria amb els EAP del vostre territori i també amb els mestres de centres escolars per concretar el moment del procés en què els sol·licitarà col·laboració.

Durant el procés de recollida de dades, adquireix el compromís de no utilitzar cap instrument que requereixi la intervenció directa dels infants i la font primera d'informació serà el/la mestre i/o els professionals de referència del centre.

Aquest treball de recerca podrà incrementar els coneixements sobre els infants que són adoptats internacionalment a Catalunya amb relació al seu desenvolupament dins l'àmbit escolar.

Finalment un cop realitzat l'estudi la Sra. Sallés es compromet a fer-nos arribar una còpia de l'informe final.

Agraint la vostra col·laboració i esperant la vostra resposta us saluda ben cordialment,



Generalitat de Catalunya  
Institut Català  
de l'Adopció

Núria Canals i Pubill  
Directora

Barcelona, 26 de setembre de 2011

Paral·lel, 52  
08001 Barcelona  
Tel. 93 483 10 00  
Fax 93 483 18 83  
93 483 18 69



**Annex 2: Carta de sol·licitud de participació adreçada als EAP's.**

Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament  
Serveis Territorials a Girona

Generalitat de Catalunya  
Girona

Número: 09726/1725/2012  
Data: 23/02/2012 09:45:06

Registre de sortida

Girona, 21 de febrer de 2012

Assumpte: col·laboració treball tesi doctoral sra. Cristina Sallés  
Ref. D/SEFP/PCV/gmm

Benvolgut/da director/a de l'EAP,

Des de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció s'han adreçat als Serveis Territorials per demanar-nos la col·laboració en l'estudi sobre la integració de l'infant adoptat al context escolar que porta a terme la Sra. Cristina Sallés, doctoranda a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull i tècnica de la Institució Col·laboradora d'Integració Familiar (ICIF) Blanquerna.

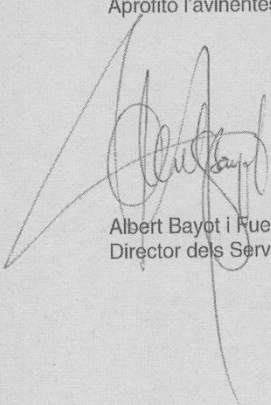
Ahora que responíem favorablement a la petició que ens feien, els vam demanar que ens concretessin en quins EAPs i/o centres volien centrar la mostra.

En un escrit posterior rebut el passat 17 de febrer ens han explicat que, atesa l'especificitat de la temàtica de l'estudi, volen contactar d'entrada amb els EAPs dels Serveis Territorials de Girona per poder fer una primera anàlisi de la mostra. Ens expliquen també, que tenen la intenció de realitzar una entrevista amb els professionals dels EAP que tinguin una certa experiència amb infants adoptats.

Us demanem doncs que, en la mesura de les possibilitats dels vostres equips, col·laboreu amb la recerca de la Sra. Sallés, sempre i quan aquesta tasca no vagi en detriment de l'atenció als centres derivada del vostre pla de treball; en el benentès que es respecti el dret a la intimitat dels alumnes i les seves famílies, així com l'anonimat de les dades sensibles que es puguin facilitar.

Heu de saber que hem demanat a les persones responsables de l'estudi que ens facin arribar, quan escaigui, una còpia de l'informe final de la investigació.

Aprofito l'avinentsa per agrair-vos la vostra col·laboració i saludar-vos cordialment

  
Albert Bayot i Fuertes  
Director dels Serveis Territorials

Plaça Pompeu Fabra, 1  
17002 Girona  
Tel. 872975000  
Fax. 872975650  
<http://www.gencat.cat/ensenyament>





**Annex 3:** Fitxa d'enregistrament per a la recollida de dades de la 1a Fase: Mostra A.

### **FITXA D'ENREGISTRAMENT (MOSTRA A)**

#### **DADES D'IDENTIFICACIÓ DEL CAS:**

1 EAP:

- 1- Selva Interior
- 2- Ripollès
- 3- ...

2 NOM DEL PROFESSIONAL DE REFERÈNCIA:

3 QUANT TEMPS FA QUE ETS EL PROFESSIONAL DE REFERÈNCIA D'AQUEST CAS:

- 1- 1 any o menys
- 2- Dos anys o menys
- 3- Tres anys o menys
- 4- ...

4 QUANTS CANVIS DE REFERENTS HI HA HAGUT DES DE L'INICI DE LA DEMANDA:

- 0- Cap
- 1- Un
- 2- Dos
- 3- Tres
- 4- Quatre

5 CODI ASSIGNAT A L'ALUMNE O NOM DE PILA: (Identificació del cas)

6 CENTRE: (Només ens cal per identificar el cas)

7 TITULARITAT DEL CENTRE ACTUAL: 1 públic 2 concertat

8 TIPOLOGIA DEL CENTRE: 1 ordinari 2 especial

#### **DADES DE L'ALUMNE SOBRE L'ADOPCIÓ:**

9 GENOGRAMA\_ (Família adoptiva: només pares i germans)

10 DATA de NAIXEMENT DE L'ALUMNE:

0 1995 o menys	5 2000	10 2005
1 1996	6 2001	11 2006
2 1997	7 2002	12 2007
3 1998	8 2003	13 2008
4 1999	9 2004	14 2009

11 PAÍS D'ORIGEN:

0 NS/NC		
1 Xina	3 Ucraïna	5 Colòmbia
2 Rússia	4 Etiòpia	6 ...

12 EDAT D'ADOPCIÓ:

0. NS/NC	5. menys de 5 anys
1. menys de 1 any (12mesos)	6. menys de 6 anys
2. menys de 2 anys	7. ...
3. menys de 3 anys	
4. menys de 4 anys	

**13 INFORMACIÓ RELLEVANT SOBRE ELS ANTECEDENTS DE L'ALUMNE:**

- |                             |                 |
|-----------------------------|-----------------|
| 0. NS/NC                    | 5. abús         |
| 1. mort dels progenitors    | 6. desnutrició  |
| 2. maltractament físic      | 7. Falta de RR  |
| 3. maltractament psicològic | 8. Altres _____ |
| 4. negligència              |                 |

**14 TEMPS D'INSTITUCIONALITZACIÓ:**

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| 0. NS/NC           | 4. menys de 4 anys |
| 1. menys de 12     | 5. menys de 5 anys |
| 2. menys de 2 anys | 6. menys de 6 anys |
| 3. menys de 3 anys | 7. 6 o més         |

**15 EN CAS DE NO TENIR CONEIXEMENT SOBRE ALGUNES DE LES PREGUNTES D'AQUEST APARTAT (dades de l'alumne sobre l'adopció), QUINA ÉS LA CAUSA?**

1. No ho consideres rellevant per a la teva intervenció
2. Tot i demanar-la, els pares no l'han facilitat
3. T'han assignat el cas i no hi constava la informació
4. Altres \_\_\_\_\_

**DADES DE L'ALUMNE SOBRE L'ESCOLARITZACIÓ:**

**16 EDAT D'ESCOLARITZACIÓ:**

- |         |      |       |
|---------|------|-------|
| 0 NS/NC | 4 P4 | 8 3r  |
| 1 P1    | 5 P5 | 9 4t  |
| 2 P2    | 6 1r | 10 5è |
| 3 P3    | 7 2n |       |

**17 CURS ACTUAL:**

- |         |       |           |
|---------|-------|-----------|
| 0 NS/NC | 6 1r  | 12 1r ESO |
| 1 P1    | 7 2n  | 13 2n ESO |
| 2 P2    | 8 3r  | 14 3r ESO |
| 3 P3    | 9 4t  | 15 4t ESO |
| 4 P4    | 10 5è |           |
| 5 P5    | 11 6e |           |

**18 REPETICIÓ D'ALGUN CURS:**

- |       |      |           |           |
|-------|------|-----------|-----------|
| 0 Cap |      |           |           |
| 1 P1  | 5 P5 | 9 4t      | 13 2n ESO |
| 2 P2  | 6 1r | 10 5è     | 14 3r ESO |
| 3 P3  | 7 2n | 11 6è     | 15 4t ESO |
| 4 P4  | 8 3r | 12 1r ESO |           |

**INICI INTERVENCIÓ EAP:**

**19 CURS EN QUE ES FA LA DEMANDA:**

- |      |      |           |           |
|------|------|-----------|-----------|
| 1 P1 | 5 P5 | 9 4t      | 13 2n     |
| 2 P2 | 6 1r | 10 5è     | ESO       |
| 3 P3 | 7 2n | 11 6è     | 14 3r ESO |
| 4 P4 | 8 3r | 12 1r ESO | 15 4t ESO |

20 QUI LA FA: 1 Escola  
2 Família  
3 EAP anterior

21 L'ALUMNE ASSISTIA A ALGUN CENTRE ESPECIALITZAT ABANS DE LA INTERVENCIÓ DE L'EAP  
0 NS/ NC      1 SI      2 No

22 Quin?  
1 CDIAP  
2 CENTRE PSICOLÒGIC  
3 CENTRE PEDAGÒGIC  
4 ESTIMULACIÓ SENSORIAL

23 ES DERIVA A ALGUN SERVEI EXTERN PER A PROVES COMPLEMENTARIES:  
0 NS/ NC      1 SI      2 No

DETECCIÓ I TIPUS DE DIFICULTAT:

24 ÀREES EN LES QUE PRESENTA MÉS DIFICULTATS:

- 1 Cognitiva
- 2 Conducta
- 3 Relacional-Social
- 4 Emocional
- 5 Sensorial motriu
- 6 Sensorial visual
- 7 ...

25 DIÀGNOSTIC DE L'ALUMNE:

- 1 Dificultats d'aprenentatge (dislèxia, discalcúlia, cognitiu, etc.). Tipus \_\_\_\_\_
- 2 TDAH (Trastorn dèficit atenció amb hiperactivitat)
- 3 TDA (Trastorn per dèficit d'atenció)
- 4 Dèficits sensorials (dèficit visual, auditiu, motriu)
- 5 TC (trastorns de la conducta)
- 6 TGD (Trastorn general del desenvolupament)
- 7 TEA (Trastorn de l'espectre autista)
- 8 Discapacitat Intel·lectual lleugera
- 9 Altres, especificar \_\_\_\_\_

26 L'ALUMNE TE UN DICTAMEN DE NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES:  
0 NS/ NC      1 SI      2 No

27 DES DE QUAN: A QUIN CURS ES FA EL DICTAMEN :

1 NS/NCP	5 P5	9 4t	13 2n
2 P2	6 1r	10 5è	ESO
3 P3	7 2n	11 6è	14 3r ESO
4 P4	8 3r	12 1r ESO	15 4t ESO

28 MOTIU DEL DICTAMEN:

29 L'ALUMNE TÉ CERTIFICAT DE RECONeixEMENT DE LA DISCAPACITAT:

0 NS/ NC      1 SI      2 No

30 RECONeixEMENT DEL GRAU DE DISCAPACITAT:

1 33%  
2 33-45%  
3 45-55%  
4 + de 55%

31 DES DE QUAN:

1 S/NCP	5 P5	9 4t	13 2n
2 P2	6 1r	10 5è	ESO
3 P3	7 2n	11 6è	14 3r ESO
4 P4	8 3r	12 1r ESO	15 4t ESO

MESURES ESPECÍFIQUES:

32 ES PORTA A TERME UN PLA INDIVIDUALITZAT:

1 SI      2 NO      3 Està en procés

33 DES DE QUIN CURS:

1 NS/NCP	6 1r	12 1r ESO
2 P2	7 2n	13 2n ESO
3 P3	8 3r	14 3r ESO
4 P4	9 4t	15 4t ESO
5 P5	10 5è11 6è	

34 PRINCIPALS LINEES D'ACTUACIÓ DEL PLA:

35 L'ALUMNE HA NECESSITAT SUPORTS ESPECÍFICS AL LLARG DE L'ESCOLARITAT :

0 NS/ NC      1 SI      2 NO

36 QUINS: L'ALUMNE NECESSITA ALGUN/S DELS SEGÜENTS SUPORTS:

1 Mestre d'educació especial del centre dins l'aula  
2 Mestre d'educació especial del centre fora de l'aula  
3 Mestre d'audició i llenguatge  
4 Vetlladora  
5 Psicopedagog del centre (ESO)  
6 USEE  
7 ...

INTERVENCIÓ I SEGUIMENT:

37 QUAN S'HA REQUERIT UNA ATENCIÓ MÉS INTENSIVA PER PART DE L'EAP?

- 1 a l'inici de l'escolarització
- 2 a l'educació infantil
- 3 a l'etapa de primària
- 4 a la secundària
- 5 en els canvis d'etapa
- 6 sempre (de forma continuada)
- 7 per a realitzar el diagnòstic
- 8 altres moments. Quins? \_\_\_\_\_

38 QUINES DIFICULTATS PRESENTA L'ALUMNE EN AQUESTS MOMENTS:

1. CONTINGUTS-APRENTATGE EN GENERAL
2. RELACIONALS
3. CONDUCTUAL
4. SENSIMOTRIU

39 SEGUEIX TENINT UN DICTAMEN D'EDUCACIÓ ESPECIAL:

0 NS/ NC      1 SI      2 No

40 SEGUEIX TENINT UN PLA INDIVIDUALITZAT:

0 NS/ NC      1 SI      2 No

41 SEGUEIX TENINT SUPORTS DINS L'ESCOLA:

0 NS/ NC      1 SI      2 No

42 QUINS:

- 1 Mestre d'educació especial del centre dins l'aula
- 2 Mestre d'educació especial del centre fora de l'aula
- 3 Mestre d'audició i llenguatge
- 4 Vetlladora
- 5 Psicopedagog del centre (ESO)
- 6 USEE
- 7 Atenció psicològica dins el centre
- 8 ...

43 CONSIDERES QUE ELS SUPORTS QUE REP SON SUFICIENTS:

0 NS/ NC      1 SI      2 No

44 CONSIDERES QUE AQUEST ALUMNE ESTÀ INTEGRAT EN L'ENTORN ESCOLAR:

0 NS/ NC      1 SI      2 No

45 VALORES LA SEVA EVOLUCIÓ COM A...

- 1 Molt favorable
- 2 Favorable
- 3 Acceptable
- 4 Poc favorable
- 5 Gens favorable

46 L'ÀREA EN QUE S'OBSERVA MENYS MILLORA ÉS:

- 1 Cognitiva
- 2 Conducta
- 3 Relacional-Social
- 4 Emocional
- 5 ...

47 L'ÀREA EN QUE S'OBSERVA MÉS MILLORA ÉS:

- 1 Cognitiva
- 2 Conducta
- 3 Relacional-Social
- 4 Emocional
- 5 ...

## **Annex 4:** Guió d'entrevista per a la recollida d'informació. 2a Fase: Mostra B.

### **A. DADES PROFESSIONALS**

1. Nom:
2. Titulació:
3. Quants anys fa que treballes a l'educació?
4. Quants anys portes desenvolupant la teva tasca professional en un EAP?
5. Nombre d'escoles que atens actualment?
6. Quantes de cada titularitat?
7. Nivells educatius que atens?
8. Tens formació específica sobre adopció? Quina?
9. Com valores la teva formació en el camp de l'adopció per desenvolupar la teva feina?
10. Consideres la formació en l'àmbit de l'adopció com a una eina indispensable per poder desenvolupar correctament la teva feina amb els infants adoptats?
11. Tens experiència professional en l'àmbit dels infants adoptats?
12. En quants casos amb infants adoptats has intervingut des de que estàs a l'EAP?

### **B. DETECCIÓ DE NECESSITATS EDUCATIVES ESPECÍFIQUES.**

13. Previ a l'escolarització dels infants adoptats, l'EAP en fa una valoració?
14. A les comissions d'escolarització, quins criteris es tenen en compte per valorar a quin curs s'ha d'escolaritzar l'infant?
15. Creus que seria important tenir en compte altres criteris?
16. Consideres que escolaritzar un curs per sota els infants que presenten un retard maduratiu o altres NEE ajudaria a reduir el nombre de repeticions o podria facilitar el seu procés d'escolarització en altres aspectes?
17. En termes generals, creus que proporcionalment, els alumnes adoptats presenten més dificultats que els no adoptats?
18. Quines consideres que en són les principals causes?

### **C. DEMANDA**

19. Quan atens una demanda d'un infant adoptat sol·licites les dades sobre la seva història prèvia, antecedents, institucionalització? Per què?
20. De quina informació consideres més rellevant disposar per fer la teva feina?
21. Consideres que disposar de la informació sobre els antecedents de l'alumne podria ajudar a millorar la teva intervenció? Com?
22. Disposar dels antecedents de l'alumne podria variar el tipus de recurs, influiria en la presa de decisions?
23. Consideres que les escoles han de disposar de la informació sobre els antecedents de l'infant?
24. Les famílies tenen dificultats per oferir aquesta informació a l'escola o a l'EAP?

#### D. LA INTERVENCIÓ DE L'EAP

25. Quines consideres que són les principals dificultats dels infants adoptats en el context escolar?
26. Quines variables s'haurien de tenir presents en el cas d'alumnes adoptats com a possibles causes d'aquestes dificultats?
27. Quines serien les principals línies d'intervenció per treballar aquestes mancances en l'entorn escolar?
28. Quan efectues una valoració psicopedagògica d'un alumne adoptat, tens en compte el fet adoptiu com un aspecte diferencial? Per què?
29. Hi ha altres aspectes diferencials que tinguis en compte?
30. Consideres més complex intervenir amb infants adoptats que amb infants no adoptats?
31. Hi ha alguna etapa on els alumnes adoptats amb NEE necessitin més atenció o seguiment? Quina?
32. Creus que l'escola disposa dels recursos suficients per donar resposta a les seves NEE?
33. Quins recursos farien falta?
34. Quines són les principals línies d'actuació de l'EAP, conjuntament amb l'escola, quan un alumne adoptat presenta dificultats en l'àrea emocional, conductual?
35. En termes generals, què consideres que es podria millorar quant a la intervenció amb alumnes adoptats que presenten NEE ?

#### E. VALORACIÓ DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNE ADOPTAT AMB NEE

36. Com valora l'evolució dels infants adoptats amb NEE en el context escolar?
37. La seva evolució, és diferent a la de la resta d'alumnes? Per què?
38. L'evolució és diferent segons el tipus de dificultat que presenten?
39. Quins tipus de dificultat consideres que té una pitjor evolució o que dificulta més la integració de l'alumne en el context escolar?
40. L'adolescència es una etapa especialment complexa per els nois i noies adoptats, ja que sovint es qüestionen la seva identitat. Perceps un increment de les dificultats de tipus emocional, relacional o conductual en l'etapa de secundària? Es té en compte aquest aspecte a l'hora d'intervenir?
41. Hi ha un protocol de valoració i/o un programa d'intervenció específic per alumnes adoptats?



**Annex 5:** Exemple de transcripció d'entrevista als professionals de l'EAP**TRANSCRIPCIÓ 3****B. DETECCIÓ DE NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIFIQUES**

**C: Explicació dades estudi. Previ a l'escolarització dels infants adoptats, feu alguna valoració com a EAP?**

E2: Per exemple, en el cas dels nens que varen venir de Filipines, si que vàrem fer una valoració, per veure, per conèixer quin era el seu nivell i què era millor en funció de l'escola. Eren de P5, d'Edat de Primer, però vàrem considerar posar-los a P5 perquè tinguessin més marge d'adaptació, de coneixement de la llengua, i d'ubicació no? Per l'estil d'aula i del treball que s'hi desenvolupa... però amb uns altres nens, dos germans, que ja venien d'una altra població on havien estat en acolliment i ja havien estat escolaritzats, aleshores nosaltres vàrem continuar la línia que portaven ells.

E1: Si venen de país d'origen si que es fa una mica una valoració bàsicament perquè si que es valora bàsicament si els poses al curs que els pertoca per edat, o un curs menys.. o no..

E2: Si, per exemple en el cas del X que venia del Nepal i potser venia amb un altre tipus de documentació i un altre tipus d'escolaritat, em sembla que no es va fer cap valoració i es va adscriure a.. compartit amb l'escola eh...

**C: El fet de que sigui adoptat, d'inici, no requereix cap intervenció vostra no? Si no hi ha cap altra causa o dada que faci pensar que pot necessitar una valoració?**

E1: exacte, i tampoc tenim cap protocol de dir en els adoptats mirarem això i això, o això no.

**C: Quan feu aquesta valoració, que us interessa saber? Per què la feu en aquests casos que deieu que si que vàreu fer la valoració, què us interessava saber...?**

E2: el seu nivell de coneixement, una mica la seva capacitat, també tota la part de la llengua (no tant del català sinó de quina és la seva llengua materna o quina altra llengua poden conèixer..)

E1: i per saber també això no, respecte l'escolarització, si el poses al curs que li pertoca per edat cronològica o no..

E2: si, i en definitiva seria quins recursos necessita el nen no? Analitzant una mica el seu context individual... el context familiar.. en el qual aquí vindrà també doncs veure la tipologia de recursos que es poden preveure i un recurs doncs pot ser ubicar-lo al curs que li correspon, o per sota; que seria una mesura més ordinària, o de seguida preveure algun recurs extra...

**C: Explicació de les dades l'estudi pel que fa a l'escolarització en curs inferior, casos de repetició curs a Primària... Penseu que el fet de que hi hagués aquesta valoració prèvia podria evitar aquest nombre de repeticions, penseu que seria oportú fer-ho? Penseu que no?**

E2: amb els nens nouvinguts, quan arribaven aquí al Ripollès sempre fèiem la valoració, per conèixer el nen, conèixer aquest context en el sentit ampli, i després poder-lo ubicar a on semblava millor, això parlant de nouvinguts com ara bé immigrants.. nosaltres ho dèiem d'aquesta manera, però després les directrius van canviar, les directrius del Departament van canviar perquè el Departament va anar dient que els nens s'havien d'escolaritzar en el curs que

els pertocava per edat. Clar això d'alguna manera va anar a la contra del criteri que nosaltres fèiem servir... perquè tot això tenia una afectació en quan a la comissió de matriculació... aleshores com que la normativa va anar més per aquí, clar, si això ho apliques a qualsevol nen, també ens hi podem trobar amb aquets, tot i que pot ser més excepcional perquè n'hi ha menys no? (d'adoptats).

**C: I és una directriu del Departament que vosaltres compartíeu?**

E2: No! Amb els nouvinguts no!

**C: I aquest tret diferencial de ser nouvingut, en aquests casos si que es fa una valoració per l'escolarització i quan és adoptat no? I penseu que ja esta bé que sigui així?**

E1: No, no. Nosaltres la fèiem també psicopedagògica igual i els fèiem fer un dibuix, escriure casa... i es clar, no és el mateix que et vingui un nen del Marroc que ha estudiat francès i que ja ha estat escolaritzat abans i ja sap les nostres lletres, que per exemple n'arribi un del Marroc està amb el seu grafisme i tot al revés no? Evidentment no?

C: Clar, això també seria una mica extrapolable al fet de dir, quan arriba un nen adoptat internacionalment, no tenim cap informació sobre quin és el seu nivell d'aprenentatge, de desenvolupament, per tant, **estaríeu d'acord en que potser caldria també abans de l'escolarització poder fer una valoració que permetés ajustar millor..?**

E1: si.

E2: si, clar, està en la línia del que dèiem, que és el que fèiem nosaltres no? Aleshores una altra cosa és que la valoració sigui més o menys exhaustiva, entenem valoració amb un sentit ampli que no vol dir que li passis un test d'intel·ligència i facis una exploració psicotècnica, una altra cosa és valorar, clar, jo això és el que em sembla que si que nosaltres fèiem i que sempre demanem a les escoles. Jo a les escoles sempre els dic, quan arriba un nen nou que es va a matricular, no podem matricular només administrativament, s'ha de demanar una informació a la família, que ens ajudi a conèixer el nen i la família i què farem amb ell, fins i tot en trasllats eh, els que venen d'altres poblacions igual...

**C: Clar, això passa molt també amb infants acollits, que van canviant d'escola... en aquests casos si que he detectat que hi ha més desgavell a nivell de documentació sobre les diferents escoles...**

E2: clar, i com a mínim, si tens aquesta informació prèvia, l'acollida del nen serà diferent! No el poses el dilluns a les 9 del matí i li dius doncs vina dimarts a la tarda que hi haurà la tutora de classe i anirà molt més bé per començar... Per tant, jo penso que el procés d'escolarització, sigui el que sigui, més amb els nens adoptats i amb NEE encara més! Les escoles a vegades el que diuen, com que saben que no es poden fer proves per admetre alumnes, doncs fan això, i clar, jo sempre els dic que l'entrevista amb els pares l'ha de fer algú des de la pedagogia, no la secretaria només. I després ja veurem que fem no? Però que moltes vegades des del procés d'acollida de la ubicació del nen a un curs amb unes dades vas molt més bé, i no només pel nen, sinó també per la mestra perquè fins i tot hi havia hagut algun any que un tutor es podia haver trobat un nen nou allà a la classe si ningú li havia dit re! Com després no ha de repetir curs!

E1: de totes maneres, fen una comparativa com la que fèiem amb els nouvinguts, clar, un infant adoptat teòricament prové d'un organisme d'adopció el qual, no vull pas dir que li hagin fet una valoració exhaustiva com deia ella eh, però... l'han tingut en consideració, l'han vist, sap de qui estàs parlant... i aleshores és diferent de quan és un nouvingut. I després també pel que deies abans de l'escolarització, clar... el fet d'escolaritzar en un curs inferior, és una mesura no massa

ordinària, és una mesura bastant extraordinària no? i no sé si és una mica agosarat, n'has d'estar molt segur no? i clar, a vegades aquesta inseguretat... dius.. i el poses al curs que li pertoca i aleshores això provoca la repetició

E2: En molts casos, que els ubiques al curs que els pertoca, bé i sobretot parlem de quan no hi ha tant coneixement de català i castellà eh, però clar, moltes vegades després aquests nens no repeteixen però no van bé.. no tenen una bona escolarització i aleshores nosaltres el que si que intentàvem en funció de cada nen, de cada edat.. és preveure: 1) Si el fas repetir, et jugues un any de la seva vida, i per tant haurà d'acabar forçosament quart per tenir el graduat... si no el fas repetir, i tira i va tirant com pugui i es van fent adaptacions i etcètera, és més fàcil que arribi a quart i pugui tenir el graduat... per tant, és veritat que és un risc molt gran... aleshores clar, nosaltres intentàvem tenir en compte tots aquests factors... perquè si el poses un any per sota, li allargues un any més l'escolaritat i pot ser que d'alguna manera el privis de tenir el graduat, que si no l'hi haguessis posat, tot i anar malament, s'hagués graduat... i per tant, no és fàcil i s'han de tenir en compte molts elements, però bé, nosaltres com a establert el que arriba curs per sota no, valoràvem cada cas i també en funció de l'escola que li tocava anar i clar, com això estava molt vinculat a la comissió de matriculació, aviat es va haver acabat.

**C: Explicació sobre condicions precàries de la institucionalització dels infants adoptats i les carències rebudes per aquests infants. Explicació de la tendència de les escoles a intentar normalitzar de sobte la situació de l'infant i escolaritzar-los immediatament quan arriben. Sobre la importància de l'adaptació i integració familiar i posterior escolarització. Destaca que si es fes la part més preventiva de coneixement del cas i es donés la importància que s'ha de donar, atès que no tots els infants adoptats tenen dificultats per adaptar-se i funcionar correctament, però el percentatge d'entrada amb totes aquestes experiències prèvies, el percentatge de que hi hagi dificultats és molt més elevat que en altres nanos que no..**

E2: Perquè venen d'una situació carencial, molt més precària.

E1: Si, només pensant en la part emocional, segur, i ves a saber a vegades els embarassos com han estat i aquestes coses...

**C: Tota la part d'antecedents genètics, hi ha molts antecedents de malaltia mental, retard mental... discapacitats.. hi ha moltes persones que no tenen unes vides estables depenent del país i les circumstàncies però normalment ja hi ha unes dificultats d'altres tipus també... clar tot això fa que la sensació és que amb aquest intent de voler normalitzar la situació s'escapin coses a vegades...**

E1: Si.. jo penso que ja ho compartim eh...

E2: Si, si.. i una cosa és també la possibilitat de fer aquesta valoració més exhaustiva no? Bé, en el sentit de global... això seria "allò bo" i l'altre cosa és les pressions que imposa el món de l'ensenyament i l'escola, i moltes vegades això que deies de seguida de normalitzar la situació del nen i vegades dius per favor....

E1: Però això fins i tot les famílies eh... les famílies... ara m'imagino un cas que si a la mare li haguessin dit que havien de fer una valoració de la nena.. hagués dit un altre? I ara...? no hi trobaria massa el sentit... no sé...

C: potser no seria dir-ho així..

E2: Si, posem-hi una altra paraula, un acolliment..

**C: Explicació adaptació progressiva a l'escola.** a vegades nosaltres insistim molt a les famílies que intentin negociar amb l'escola com es fa aquest procés d'adaptació escolar. Moltes vegades hi ha nens que comencen des de les nou del matí fins les cinc de la tarda... el primer dia! Un nen que no sap ni per on navega, ni qui és la seva família ni si el tornaran a buscar-lo o no! Per aquest motiu, nosaltres orientem a les famílies cap aquí, que intentin fer una adaptació més progressiva, més lenta.

E1: Però nosaltres això ho hem proposat sempre, és a dir, de mirar de quina manera l'entrada a l'escola és millor. Des de l'horari, quin professional l'acull... això ho fèiem a secundària i com que teníem l'aula d'acollida aleshores acordàvem a quina hora havia de venir la família i el nen perquè doncs en aquest cas el pugui rebre la professora de l'aula d'acollida no? i per fer el que jo entenc que és un acolliment, una presentació i fins i tot voltar per tot l'edifici.. perquè clar, els nens allà s'hi perdien! O aquí mateix, amb els nens que venen de fora ho vàrem descobrir molt aviat, mai ningú els hi ensenya on està el vàter! I és un element importantíssim! Tothom els posa a la classe i ningú els ensenya on és el vàter...! si és bàsic! Clar, potser això també no ho arribes a pensar fins que t'hi has trobat no? però nosaltres sempre ho hem fet de proposar una via d'acollida per cada nen que contempli qui l'acull, en quin horari, i després el que deies, quina jornada escolar farà el nen (que vingui només al matí, només a la tarda... anar-ho combinant..). Nosaltres ho proposàvem tant per aquests nens com per a qualsevol altra que ve d'una altra escola no.

**C: Entenc amb això que dieu que el Departament en lloc d'anar obrint una mica més... ha fet el contrari...?**

E2: si..

E1: Bueno però el Departament només ho ha fet pel que fa al curs d'adscripció. Les escoles normalment estan d'acord amb la proposta que fem. Nosaltres també diferenciàvem de venir un dia a fer aquesta primera visita de coneixement i després començar aquest pla. Bé, també ho havíem proposat als de p3, que no vinguessin tots al primer dia sinó per grups.. hi ha escoles que ho han anat fent i d'altres no..

**C: Això passaria per poder fer una valoració prèvia, més o menys exhaustiva que permetés adaptar millor la intervenció pel que fa a quin curs s'escolaritza, com s'incorpora a l'escola...?**

E2: Si, si.

E1: Si, si. Jo penso que si, i repetim, la valoració no vol dir exploració psicotècnica... és recollir la documentació, la informació, una mica analitzar cada cas i veure què fem.

**C: A vegades només parlant una mica amb els pares també pots veure el nivell maduratiu de l'infant... com està, en quin punt es troba...**

E2: i a veure quins són els recursos que els podem oferir..

E1: Explica un anècdota d'un cas.

## C. DEMANDA

**C: Quan tens una demanda d'un infant adoptat, sol·licites dades sobre la seva història prèvia, sobre els antecedents..**

E2: Si.

E1: Si, si. Clar.. perquè això sempre ho fem en tots els nens no? és com bàsic quan el mestre et presenta les dificultats que té... clar és que és bàsic fer una entrevista amb els pares, és un procés pràcticament ordinari... Nosaltres això ho tenim com a molt sagrat.

E2: Si, moltes vegades a l'escola ja tenen recollit, sobretot a p3 ja tenen com una mena d'enquestes que els demanes informació... no tant directament a les famílies però si mires a l'escola aquests fulls i mires enrere a veure aquest nen que passa... i si vas veient que endarrere ja hi havia problemes vas veient les entrevistes amb els pares....

E1: que normalment aquestes entrevistes que tenen a les escoles sempre son més mínimes i petites, clar jo diria que una entrevista amb la família és bàsica...

***C: Pot ser que a vegades es faci referència només a partir del moment en que està amb la família (adoptiva) o no? o es pregunta també sobre...***

E2: en els adoptats? Jo el que m'he trobat és que... les famílies... clar és que les escoles tampoc tenen massa informació.. aleshores el que fem és entrevista amb la família i hi ha famílies de tot, famílies que no en volen ni parlar, famílies que no saben res... i famílies que t'expliquen tot el que saben però això va més en el tarannà de la família..

E1: Si, però es demanen dades anteriors si, i aleshores també doncs en funció del nen i la tipologia de la família...

***C: Quines dades creieu que són importants i poden ajudar a preveure el futur desenvolupament d'aquest nen o les dificultats que pugui presentar***

E1: on ha viscut, com ha viscut, si sap dels pares, gestació, genètica.. la història prèvia, si han viscut en famílies o en orfenats.. les condicions en que han viscut, la part emocional... (Explica una experiència en que va entrar a un orfenat rus i va quedar horroritzada de les condicions en que vivien aquells nadons).

***Explicació sobre les condicions precàries dels orfenats.***

***C: 50% no hi havia informació (segons els primers resultats de la primera fase de l'estudi) sobre els antecedents d'aquests infants. Poca sistematització de la recollida de les dades, explicació de possibles causes de la pèrdua d'informació.***

E2: Uf, el que has dit! Nosaltres pensem que és molt important tenir-ho tot registrat! Nosaltres registrem tota la informació perquè forma part de la història del nen. Amb això...

E1: Si si, és que a més és un dret del nen que quedi registrat, no pots anar demanant constantment una mateixa informació a la mare..!

E2: Si, és que ella amb això...!

***C: Em consta que en casos d'infants adoptats no teniu un protocol d'anamnesis sobre quina informació és important recollir... considereu que seria útil disposar d'una eina d'aquest tipus?***

E2: bé, sempre pot ajudar, perquè potser no demanes una informació que no saps que és important demanar-la... tendeixes a fer una entrevista més general no?

E1: Si, ens facilitaria aquestes entrevistes...

E2: clar és el que deia la E1 abans, vas tirant endarrere a veure on vivia, què feia... si tenien més germans... si havien estat en família o llar-residència... si hi ha hagut aquests canvis.. tot això ho intentes explorar una mica més.

**C: Disposar d'aquesta informació podria ajudar a millorar la intervenció? Pot modificar el tipus de decisió que es pren?**

E2: Si tinguéssim aquest protocol de recollida d'informació... o conèixer més bé quines preguntes claus..? Si, si que aniria més bé el fet de tenir la informació... Si.

E1: D'entrada, el que segur que modificaria seria la mirada que tens d'aquell nen, això d'entrada.. i si després tens la possibilitat.. la intervenció vindrà condicionada per la mirada que tens d'aquell nen i els recursos dels quals disposes... però vaja la mirada serà diferent segur...

E2: Si, i la resposta també s'hauria de poder canviar.. però a vegades no tens pas més marge de maniobra... però clar, més informació més ajustes.

E1: I tant.

**C: Considereu que les escoles han de disposar sobre la informació prèvia dels alumnes?**

E1: Això és una opció familiar... observem sobretot la tendència de les famílies a no voler fer diferents els seus fills per a res, i.. clar, m'imagino que això deu anar per allà mateix.. si el meu és adoptat no vull que sigui diferent, doncs no ho dic...

E2: que no se sàpiga... inclús hi ha famílies que escullen el país perquè físicament no es noti.. això...

**C: A vegades també hi ha famílies que fan referència a la voluntat de no etiquetar els seus fills...**

E1: a no fer-los diferents, si, si.

E2: clar, però nosaltres d'alguna manera em de poder treballar amb el que la família ens permet.. clar, aquest punt de privacitat... aleshores com és una franja.. alguna persona no et dirà alguna cosa molt insignificant perquè és privat i una altra...la seva privacitat quedarà molt més en la línia que pensem nosaltres...

#### D. INTERVENCIÓ DE L'EAP

---

**C: Normalment, el tipus de demanda que us arriba entre els alumnes amb NEE adoptats i no adoptats és similar o no...? Veieu que en la població adoptada el tipus de dificultats que poden presentar és diferent...?**

E1: Clar, és que nosaltres no sabem.. bé, jo no tinc coneixement de la població adoptada ordinària..

**C: No, no. Quan us arriba a vosaltres la demanda per part dels mestres d'intervenir en un cas, noteu que hi ha diferència quan aquest alumne és adoptat que quan no ho es? Quan ja hi ha demanda a l'EAP, que ja és un infant que presenta certes dificultats.**

E1: de tipologia de dificultats vols dir? No té perquè no...?

E2: No, jo penso que el mestre et diu mira't aquest nen no? (Simplificant molt) hi ha la demanda i aleshores quan preguntes i entres al cas et diuen que és adoptat en el cas de que no ho sabessis.

***C: No penseu que en general hi hagi diferència?***

E2: No.. es que tampoc hi ha hagut cap tret que algú et demani una actuació per un problema que es pugui veure directament relacionat a l'adopció... no una altra cosa és que hi hagi una dificultat d'aprenentatge, de relació..., un problema de conducta.. i aleshores vas veient a què és degut i aquest és un element més...

E1: no hi ha un tret que diguis...

E2: la demanda seria la mateixa i la forma d'intervenir en principi també... contemplant-ho.

C: per tant, entenc que quan interveu amb un alumne, l'adopció en si no és un fet diferencial?

E1: No. La mirada diferent, si cal, i...

C: però aleshores si que ho seria no? o no?

E1: bé..

E2: Bé és que ara no sé si ho entenc. És a dir, et presenten un infant amb aquestes dificultats no? i després de la mateixa manera que demanes situació familiar a vegades, dades especials a comentar de la família, pares separats. Infants que viuen amb els avis.. no sé forma part de la història del nen i ho tens en compte i agafes aquesta línia, si són separats demanes pel nucli familiar...

E1: és un tret característic de la història del nen

***C: preguntava si considereu l'adopció com a tret diferencial a l'hora d'intervenir o no, és un alumne més i si el que té és un problema de conducta, anem a resoldre el problema de conducta...***

E2: però contemplant que és adoptat, clar, de la mateixa manera que si l'altre és de pares separats i és la tercera separació amb tres noves parelles i quatre fills més i etc... ho contemples no? ho contemples com un element dins de la història d'aquest nen i et plantejes aleshores explorar més en aquesta línia o en aquesta altra i també actuar en funció d'això.

**C: Hi ha un percentatge elevat dels 108 casos que són problemes de conducta, de relació, més de tipus emocional... a nivell cognitiu, llenguatge 38 casos, conducta emoció relació 46, motriu 5 i retard maduratiu general (En totes les àrees retards) 19. Hi ha un percentatge elevat d'aquests infants que presenten dificultats a nivell d'aquesta part més adaptativa, emocional... i no tant cognitiva, que a vegades hi ha ambdós aspectes, aleshores a l'hora de fer el buidatge, vaig prioritzar allà on es feia més incidència o allà on es posaven els recursos... però és un percentatge elevat, gairebé la meitat, que presenten dificultats en aquesta part. Aleshores, què en penseu d'això? Us sorprèn la dada? No us sorprèn? Penseu que és habitual que aquests infants presentin moltes vegades més dificultats en tota aquesta esfera emocional que els infants que tenen necessitats especials i no són adoptats?**

E1: Si, però no pel fet de ser adoptats, una mica pel que deia ella, per la història del nen eh, també segurament aquesta descripció que ha fet d'una família que s'ha separat tres o quatre

vegades i no sé quantes parelles... segurament també... tampoc em sorprendria si l'estudi hagués sigut amb aquesta tipologia de nens...

E2: però diem que si que lliga no..? a mi no em sorprèn gens perquè ells a l'hora de gestar la seva pròpia vida... necessiten refer-se de i reincorporar-se i... tenen una doble feina que no han de fer altres infants.. i en aquest sentit de doble feina, també el té el fill de pares separats clar... deixes, hi ha una pèrdua, elabores... i tornes a refer, però clar, jo diria que amb ells tot això encara és molt més gros...

Clar, com elabores la pèrdua d'algú que... i que no tornaràs a veure.. etc.. mentre que amb els altres separats doncs sempre pot ser més senzill.. a mi no em sorprèn gens...

E1: No, no, a mi tampoc em sorprèn gens...

E2: clar, aleshores tot això afecta a l'aprenentatge.. aleshores potser el dèficit cognitiu no hi ha masses infants però això com a dificultats d'aprenentatge o trastorns de l'aprenentatge o de rendiment escolar això segur...perquè per un parell que n'hi hagi que vagin bé...

**C:** passa que a vegades és la conseqüència d'això... i no és la dificultat en si sinó la conseqüència de la dificultat... **Aleshores en aquests casos en que la principal dificultat és el tema més adaptatiu, més de relació... més emocional... quan fet la valoració, quan interveu, pregunteu sobre el fet adoptiu? Sobre com està portant el nen tota aquesta situació a nivell emocional o no entreu tant...? penseu que pot ser una de les causes per exemple, el fet d'integrar l'adopció com a tal? Pot ser una conseqüència o pot ser que repercuteixi en el seu aprenentatge?**

E2: això si, jo això si que n'estic segura de que tota aquesta part emocional repercuteix en els aprenentatges, això segur! Això segur clar! Però la primera part de la preguntar... clar, a vegades és... nosaltres preguntem com està el nen a casa, com es relaciona.. però com que ja et diuen doncs si creu no creu, si fa cas no fa cas.. doncs si que vas preguntant una mica la qüestió aquesta de les relacions no? com qualsevol altre alumne. Clar, jo a vegades si que els he preguntat i pel tema de l'adopció, teniu algun servei específic no? amb qui parlar, amb qui anar a consultar, qui en fa la el seguiment... perquè a mi em sembla necessari val? A vegades diuen que si, però a vegades que no eh, i a vegades és més que menys que més eh.. "no al començament si però ja no..." clar jo crec que són temes pertinents a tractar fora de l'àmbit escolar.. perquè aleshores si que em de tenir en compte el que dèiem de la privacitat i intimitat de la família..

**C: No tant per treballar-los des de l'escola, però per saber en quin punt està el nen/a?**

E2: Si que a vegades la pregunta és com ho viu, en parlu..., però clar aprofundir a nivell psicològic... a vegades només preguntes doncs com fas amb altres famílies pel tema relacional i si tenen algú que els ajudi... però allò preguntar de si han parlat de l'adopció i com ho viu el nen i què li heu dit...

E1: Depèn també de la família no? a vegades si són famílies d'aquestes tant tancades i els veus com reticents doncs clar, preguntes menys no? però si són famílies que ja te'n parlen obertament i... (Posa exemple d'un cas)

E2: Exemple d'un cas on ve un nen nou a l'escola i després d'hores d'entrevista i reunió aleshores expliquen que és adoptat. També destacar quina importància hi donen ells... estaven tantangoixats per anar a una escola d'educació especial que això era més important....



**C: estudis demostren que els infants adoptats tenen més dificultats en autoestima, dificultats relacionals i d'establiment de vincles... (Explicació dificultats en nens adoptats) i com s'intervé des de l'escola, quines mesures es prenen... Buscar un referent per exemple quan el nen arriba a l'institut, que tingui clar quin és el referent, el tutor... fer un acompanyament molt més exhaustiu no..? penseu que en general això és té en compte..? Creieu que és només en casos més excepcionals...?**

E2: és que en aquest sentit més general, jo penso que ho tenim en compte en tots no? que es contempli la part emocional dintre del que són NEE i a vegades hi ha mestres que els dius "aquest nen necessita que treballis més la part emocional, de relació, i que es senti més valorat...etc.." més que fer tres exercicis relacionats amb el llenguatge o les matemàtiques... Clar amb ells (Adoptats) encara jo penso que si que extremem una mica més les mesures de que el tutor doncs pugui estar més atent, o la psicopedagoga, o posar-li hores de tutoria més intensa... això que deies de que hi hagi un referent jo penso que si, que mirem de fer-ho i que s'ha de fer. I en tot cas, a vegades no es pot fer més per circumstàncies de la institució escolar.

#### **E. VALORACIÓ DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNE ADOPTAT AMB NEE**

**C: En termes general, considereu que l'evolució d'aquests infants (Adoptats amb NEE) és positiva, és favorable...? Segons el tipus de dificultat que presenten...? Creieu que hi ha un increment de dificultats a l'hora que es van fent grans...?**

E1: igual que els altres més o menys...

E2: si és que no sé si podria fer una distinció entre adoptat o no... perquè hi ha nens que a Primària per exemple tenen algunes dificultats i en parlem i t'ho comenten i quan comencen la Secundària exploten no? és converteix en més greu. Aleshores, jo diria que això passa amb alguns nens no adoptats i també adoptats..

E1: si és el que dèiem, que la nostra manera de funcionar, de contemplar-los i de veure'ls i de tractar-los és igual siguin adoptats com que no...

E2: clar, és que partim d'una cosa, partim de les seves possibilitats... i nosaltres per tendència contemplem molt aquests aspectes més emocionals, de personalitat, d'entorn familiar, tot l'aspecte social... tot, tot i tot. No som un tipus d'EAP per entendre'ns que focalitzes molt en les matèries escolars... més aviat a l'inrevés.

**C: Clar, però aleshores si que ho teniu en compte no? seria al revés, és dir "és que tenim en compte totes les necessitats però de tots els nens". Per tant, quan és un infant adoptat, potser tindreu encara molt més en compte aquestes aspectes que un altre EAP que es centra més amb adaptacions de currículum...**

E2: Clar, però com ho fem amb tots ja és natural per nosaltres. Per això el que et deia, jo penso que hi ha moltes adaptacions d'acolliment a l'escola que ho fem amb tots, clar més amb adoptats, però ja partim de la base de que ho fem amb tots...

**C: però tu has dit, més amb els adoptats. Per què més?**

E2: perquè la seva història ho requereix! Clar, per això que dèiem, pot ser un infant que jo penso que de la mateixa manera que deies que a vegades la mateixa família té molta presa per dur-lo a l'escola per normalitzar no...? potser els direm que no corrin tant, que potser no cal... perquè és millor que s'estigui més dies a casa amb vostè i que surtin a passejar i així que no pas amb un altre.

**C: Creieu que hi ha una tendència del Departament a escolaritzar com més aviat millor?**

E2: bé... perquè les famílies reben aquest missatge.. bé.. reben.. surt eh, és clar.. però de cares a justícia, al ministeri d'interior, de que aquí s'han de dur els nens a l'escola perquè si no els poden acusar de no sé que... i clar... una cosa és que no porti el nen a escola o que s'estigui 15 dies a casa no?

C: nosaltres sovint les famílies potser per això també el que fem és orientar a les famílies i també parlar amb l'escola per valorar quin és el moment més adient per incorporar l'infant i començar

E2: si bé és el que dèiem, aleshores tens més en compte la singularitat de cada nen i de cada família que no pas una directriu de "Els nens s'han d'escolaritzar tant aviat com sigui possible" que això si, però una cosa és immediatament i l'altre quan sigui possible.

E1: a nivell social, per exemple un infant de quatre o cinc anys, és estrany tenir-lo a casa i clar, t'has de justificar clar és que és adoptat, l'acabo de recollir.. t'has de justificar de tantes coses que potser aleshores la tendència està en... la tendència social està en...

***C: Clar però quan aquests nens arriben a escola, aquest nen no ha pogut construir un vincle encara, un nen que fa un mes que està aquí... no ha pogut generar un vincle encara, i clar, en el moment en que inicia l'escolarització ha d'haver-se generat un vincle. Explicació diferenciació amb els immigrants. Explicació sobre la importància del concepte de família que no han tingut mai, això ja és una Necessitat Específica. Importància de la necessitat del treball en xarxa i de dissenyar intervencions més adequades.***

E2: nosaltres també aquí quan venen nens per matricular, algú s'escandalitza perquè fa quinze dies que ha arribat i penses... però si quinze dies no és res..! clar aquí també nosaltres solem enllestir el procediment administratiu, però a Girona... és clar tarden molt més amb tota la gent que tenen i abans no han fet la comissió... però dius bé.. ens movem en uns terminis entre el que administrativament i la incorporació a l'escola sigui correcta però aquesta part emocional de l'infant d'ubicar-se aquí no?

E1: el que passa és que en un nen nouvingut en que els pares també treballen.. aleshores jo crec que és més la preocupació de dir... què en fan els pares d'aquesta criatura.. però en el casos d'adoptats és diferent...

**C: Penseu que en els infants que presenten dificultats conductuals, emocionals... el pronòstic acostuma a ser pitjor que els que tenen només dificultats cognitives...?**

E1: si...

E2: si, si. Itant... costa molt més..

**C: estaria d'acord en que tots aquests trastorns de conducta, relacionals... tenen a veure amb aspectes emocionals?**

E1: si

E2: si, si. I nosaltres alguna vegada amb algun infant d'aquests adoptats quan era més gran, moltes vegades fas la derivació a un servei psicopedagògic, alguna vegada hem buscat especialistes amb adopció perquè penses, si algú no agafa aquest tema de fons.... no n'hi ha prou en anar dient que té baixa autoestima no? si que havíem buscat algun psicòleg especialitzat.. sobretot en adolescents.

**C: formació sobre dificultats en famílies, tema d'expectatives, acceptació del fill adoptat assignat..., retorns d'adopcions i ingressos a CRAE. Explicació de la dificultat en l'adolescència.**

**Heu notat un increment de dificultats en la Secundària?**

E2: de moment encara no

E1: això que dius.. si que és veritat que els problemes de comportament són diferents... que quan són biològics... no et fiquis en la meua vida que no ets ni la meua mare.. entren en joc aquests aspectes... entren en un punt.... què m'has de dir.. no et fiquis en la meua vida...! Aquest punt de base que ha quedat poc tractat i resolt... surt!

**C: els infants adoptats que ara són adolescents i els atenem al nostre servei actualment, la diferència és un aspecte que pren molta més força en l'adolescència (Tema de les dificultats en la construcció de la identitat, els orígens) i com aquestes dificultats poden generar el trencament amb la família adoptiva. Això genera forces dificultats a nivell intrafamiliar i des de l'escola la lectura pot ser que hi ha un problema de conducta. Més dificultat en la intervenció i necessitat d'utilitzar més recursos com USEE, UEC...**

E1: en el nostre cas de moment no, no hi ha més nens a la UEC que siguin adoptats que no els trets caracterials d'aquests nens són uns altres

E2: si, si. Seria això, la característica del nen i el que veus que li pot anar bé.

**C: vosaltres teniu USEE i UEC aquí a la comarca?**

E2: si.

E1: Jo l'únic que diria que ara recordava és que si que en algunes vegades hem hagut de buscar un psicòleg especialitzat en adopcions. Però clar, és que tenim pocs nens adoptats. I la insistència amb algun d'aquests més petits no de que el problema no és encara tant gran perquè són molt més manejables però si anar enviat el missatge als pares de que algú els ajudi des d'aquest àmbit més psicològic i potser també de servei d'integració familiar. Algú també m'havia dit si i en canvi no busquen l'ajuda quan penses... és que la necessiten molt! I que pertoca més a un servei extern per les característiques de dinàmica familiar, per exemple, la sistèmica alguna vegada aniria bé que revessin una atenció d'aquest tipus independentment del que fem a l'escola la mestre d'EE o nosaltres... i aleshores si que fas doncs recomanar, o insistir... i clar, els altres també els derives al CSMIJ o on correspongui....

**C: En termes generals, què penseu que es podria millorar pel que fa a la intervenció amb aquests alumnes?**

E2: clar és que aspectes a millorar serien amb qualsevol nen no? amb qualsevol nen amb NEE.. jo per exemple l'únic que se'm acut... quan hem començat que dèiem això d'una formació més específica no? que a vegades aniria bé. Segurament que ens aniria bé a nosaltres i segurament que aniria bé als mestres no? perquè ara intento recordar... no crec que mai haguem fet una xerrada sobre característiques bàsiques del nen adoptat que tinguin en compte no? segurament que també ho hem anat descobrint a través de l'experiència de cadascú i de l'interès pel tema... però jo diria que podria ajudar en un moment donat.

E1: i a nivell genèric jo penso que les escoles, però perquè van guiades des del Departament d'Ensenyament eh, però treballen poc el tema emocional... és focalitza molt l'atenció en que 2 +2 són 4, que a p3 puguin escriure el seu nom.. i aquestes coses... massa treballen tota aquesta

part i deixen de banda joc simbòlic (que et diu un munt de coses i permet treballar-ne moltes)... aquesta metodologia de treball més emocional i no només en adoptats sinó en tots, i aquest treball no es fa prou.

**C: clar diguem que la funció amb els infants adoptats... que es passen moltes hores a l'escola i aquesta funció resilientes que hauria de potenciar el tutor des de l'escola de poder ajudar a construir i reparar tot això que li ha passat, lògicament els primers han de ser la família no? però en aquest cas, els nens aquí estan moltes hores a l'escola, gairebé és l'entorn on estan més hores...**

E2: i saps que passa? Tot això ho expliqueu vosaltres no com a especialistes? Clar la gent sempre ho escolta d'una altra manera... ara la E2 diu que aquest nen només vingui els matins! Encara que tu justifiques la decisió... aquests de l'EAP....! saps? Clar jo crec que a vegades en una jornada formativa es podria fer.

**C: jo m'he compromès eh, si us he serveix jo m'he compromès a poder fer una formació**

E2: ens sembla molt bé la oferta! Perfecte, ho acollim. Com que no s'ha fet mai, jo penso que pot ser ben acollida i independentment de que sigui un moment en que hi ha més adopcions o menys, però com que en definitiva servirà per tots els nens i qualsevol cosa emocional i tal... jo penso que aniria molt bé.

C: n'hi haurà menys d'adopcions.. però el que si que ens preocupa als professionals especialistes en adopció, és que s'estan fent grans.

E1: clar és que els nens adoptats a l'institut... els tutors... el treball emocional de l'institut depèn únicament de la predisposició dels tutors... perquè hi ha molts tutors que a l'hora de tutoria fan Tecnologia!

E2: o acaben la feina... fan els deures...

E1: algun tutor que es plantegi que a l'hora de tutoria s'ha de treballar....

**C: Dificultats sobretot a les ciutats d'adolescents adoptats de segons quins llocs que s'integren en bandes delinqüents pel simple fet de que provenen del mateix origen. Importància del treball des de l'escola.**

E2: Jo penso que podria anar bé aquestes pinzellades, característiques en comú, aspectes a tenir en compte... i a més a més, perquè després l'escola també coneix.. no només de la vostra existència, sinó que hi pot haver un referent no? que en un moment donat no sàpigues què fer i puguin recórrer a algú. Que puguin saber que malgrat les dificultats que tenen, segur que hi ha coses a fer amb aquell alumne perquè hi ha gent que està treballant amb el tema... és com un doble missatge.

**C: vaig comentar de fer a nivell d'EAPs que heu participat és el mínim que puc fer.**

E1: i nosaltres ho agraïrem!

E2: Si, si nosaltres ho agraïm eh, perquè aquestes reflexions que hem generat.. si no et pares a pensar-hi.. va molt bé això.

**C: Penseu que seria important que hi hagués un programa, un protocol d'intervenció que us ajudés...?**

E1: Si, si.

E2: si, si. Home ens ajudaria segur!

**C:** Què penseu que hauria d'incloure aquest programa o protocol? A l'hora d'entrevistar a la família, o signes d'alerta...?

E1: Si

E2: si, si això, una mica el que seria aquesta part com més formativa.

E1: Si, quina mirada hi hem de tenir no? perquè si que ha de ser diferent, però a vegades no saps com l'has d'acabar de tenir... i segur que aquesta mirada la tenim diferent ella i jo tot i compartir moltes coses.. però clar.. i les dues tenim clar que ha de ser diferent la mirada...

E2: clar, a vegades també amb aquestes coses per no cometre errors, a vegades des de la ignorància, des del tracte com a qualsevol nen amb NEE pots fer un error no..?

E1: certes recomanacions... el fet de normalitzar o no la situació... perquè nosaltres anem molt d'acord amb el que transmet la família... si la família ho vol amagar o respectes... i a vegades crec que també ens excedim en ser respectuosos i no sabem fins quin punt.. aquest atreviment a dir: però has de normalitzar-ho... i les consignes que els donem estan basades en el nostre sentit comú...

E2: qualsevol formació més específica, directrius, teniu en compte, eviteu, considereu... qualsevol aspecte com aquest seria útil, amb tot això. Seria un tipus de protocol o programa d'intervenció amb tot això que ho contempli tot.

E1: i si a sobre remou una mica tot aquest treball emocional, que nosaltres puguem fer extensible a qualsevol infant no només adoptats, encara millor!



**Annex 6:** Exemple de codificació amb el programa Atlas-ti 6.2.

**All (83) quotations from primary document: P 8: Transcripció R**

HU: A  
 File: [K: atlas tesi\A.hpr6]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 21/04/15 23:10:10

**P 8: Transcripció R - 8:2 [Eren de P5, d'Edat de Primer, ..] (1:411-1:824) (Super)**

Codes: [F2 Mesures extraordinàries]

Eren de P5, d'Edat de Primer, però varem considerar posar-los a P5 perquè tinguessin més marge d'adaptació, de coneixement de la llengua, i d'ubicació no? Per l'estil d'aula i del treball que s'hi desenvolupa... però amb

Uns altres nens, dos germans, que ja venien d'una altra població on havien estat en acolliment i ja havien estat escolaritzats, aleshores nosaltres varem continuar la línia que portaven ells.

**P 8: Transcripció R - 8:3 [Si venen de país d'origen si q..] (1:834-1:1013) (Super)**

Codes: [F1 Valoració prèvia] [F2 Mesures extraordinàries]

Si venen de país d'origen si que es fa una mica una valoració bàsicament perquè si que es valora bàsicament si els poses al curs que els pertoca per edat, o un curs menys.. o no..

**P 8: Transcripció R - 8:9 [en definitiva seria quins recu..] (1:2023-1:2390) (Super)**

Codes: [I4 Necessitat de recursos i suggeriments de millora]

En definitiva seria quins recursos necessita el nen no? Analitzant una mica el seu context individual... el context familiar.. en el qual aquí vindrà també doncs veure la tipologia de recursos que es poden preveure i un recurs doncs pot ser ubicar-lo al curs que li correspon, o per sota; que seria una mesura més ordinària, o de seguida preveure algun recurs extra...

**P 8: Transcripció R - 8:12 [les directrius del Departament..] (1:3014-1:3166) (Super)**

Codes: [F2 Mesures extraordinàries]

les directrius del Departament van canviar perquè el Departament va anar dient que els nens s'havien d'escolaritzat en el curs que els pertocava per edat

**P 8: Transcripció R - 8:15 [quan arriba un nen adoptat int..] (1:4234-1:4532) (Super)**

Codes: [I1 Beneficis de conèixer els antecedents]

quan arriba un nen adoptat internacionalment, no tenim cap informació sobre quin és el seu nivell d'aprenentatge, de desenvolupament, per tant, estaria d'acord en que potser caldria també abans de l'escolarització poder fer una valoració que permetés ajustar millor..?

E1: si.

E2: si, clar,

**P 8: Transcripció R - 8:16 [estariau d'acord en que potser..] (1:4378-1:4531) (Super)**

Codes: [F1 Valoració prèvia]

estariau d'acord en que potser caldria també abans de l'escolarització poder fer una valoració que permetés ajustar millor..?

E1: si.

E2: si, clar

**P 8: Transcripció R - 8:18 [s'ha de demanar una informació..] (2:21-2:201) (Super)**

Codes: [I1 Beneficis de conèixer els antecedents]

s'ha de demanar una informació a la família, que ens ajudi a conèixer el nen i la família i què farem amb ell, fins i tot en trasllats eh, els que venen d'altres poblacions igual...

**P 8: Transcripció R - 8:19 [si tens aquesta informació prè..] (2:428-2:763) (Super)**

Codes: [I1 Beneficis de conèixer els antecedents]

si tens aquesta informació prèvia, l'acollida del nen serà diferent! No el poses el dilluns a les 9 del matí i li dius doncs vina dimarts a la tarda que hi haurà la tutora de classe i anirà molt més bé per començar... Per tant, jo penso que el procés d'escolarització, sigui el que sigui, més amb els nens adoptats i amb NEE encara més

**P 8: Transcripció R - 8:20 [Les escoles a vegades el que d..] (2:766-2:997) (Super)**

Codes: [F1 Valoració prèvia]

Les escoles a vegades el que diuen, com que saben que no es poden fer proves per admetre alumnes, doncs fan això, i clar, jo sempre els dic que l'entrevista amb els pares l'ha de fer algú des de la pedagogia, no la secretaria només.

**P 8: Transcripció R - 8:21 [moltes vegades des del procés ..] (2:1040-2:1321) (Super)**

Codes: [I1 Beneficis de conèixer els antecedents]

moltes vegades des del procés d'acollida de la ubicació del nen a un curs amb unes dades vas molt més bé, i no només pel nen, sinó també per la mestra perquè fins i tot hi havia hagut algun any que un tutor es podia haver trobat un nen nou allà a la classe si ningú li havia dit re!

**P 8: Transcripció R - 8:24 [1] Si el fas repetir, et jugue..] (2:2439-2:2760) (Super)**

Codes: [F2 Mesures extraordinàries]

Si el fas repetir, et jugues un any de la seva vida, i per tant haurà d'acabar forçosament quart per tenir el graduat... si no el fas repetir, i tira i va tirant com pugui i es van fent adaptacions i etcètera, és més fàcil que arribi a quart i pugui tenir el graduat... per tant, és veritat que és un risc molt gran...

**P 8: Transcripció R - 8:25 [En molts casos, que els ubique..] (2:2094-2:2340) (Super)**

Codes: [N2 Àrees de NEE]

En molts casos, que els ubiques al curs que els pertoca, bé i sobretot parlem de quan no hi ha tant coneixement de català i castellà eh, però clar, moltes vegades després aquests nens no repeteixen però no van bé.. no tenen una bona escolarització

**P 8: Transcripció R - 8:28 [venen d'una situació carencial..] (2:4104-2:4155) (Super)**

Codes: [F3 Com a possibles causes de les NEE]

venen d'una situació carencial, molt més precària.

**P 8: Transcripció R - 8:29 [ves a saber a vegades els emba..] (2:4214-2:4284) (Super)**

Codes: [F3 Com a possibles causes de les NEE]

ves a saber a vegades els embarassos com han estat i aquestes coses...

**P 8: Transcripció R - 8:30 [una cosa és també la possibili..] (2:4780-2:5090) (Super)**

Codes: [I3 Complexitat de la intervenció]

una cosa és també la possibilitat de fer aquesta valoració més exhaustiva no? Bé, en el sentit de global... això seria "allò bo" i l'altre cosa és les presses que imposa el món de l'ensenyament i l'escola, i moltes vegades això que deies de seguida de normalitzar la situació del nen i vegades dius per favor...



**P 8: Transcripció R - 8:33 [nosaltres orientem a les famíli..] (2:5819-2:5920) (Super)**

Codes: [I2 Línies de la intervenció]

nosaltres orientem a les famílies cap aquí, que intentin fer una adaptació més progressiva, més lenta.

**P 8: Transcripció R - 8:34 [Però nosaltres això ho hem pro..] (3:11-3:1180) (Super)**

Codes: [I2 Línies de la intervenció] [N3 Necessitat de seguiment]

Però nosaltres això ho hem proposat sempre, és a dir, de mirar de quina manera l'entrada a l'escola és millor. Des de l'horari, quin professional l'acull... això ho fèiem a secundària i com que teníem l'aula d'acollida aleshores acordàvem a quina hora havia de venir la família i el nen perquè doncs en aquest cas el pugui rebre la professora de l'aula d'acollida no? i per fer el que jo entenc que és un acolliment, una presentació i fins i tot voltar per tot l'edifici.. perquè clar, els nens allà s'hi perdien! O aquí mateix, amb els nens que venen de fora ho vàrem descobrir molt aviat, mai ningú els hi ensenya on està el vàter! I és un element importantíssim! Tothom els posa a la classe i ningú els ensenya on és el vàter...! si és bàsic! Clar, potser això també no ho arribes a pensar fins que t'hi has trobat no? però nosaltres sempre ho hem fet de proposar una via d'acollida per cada nen que contempli qui l'acull, en quin horari, i després el que deies, quina jornada escolar farà el nen (que vingui només al matí, només a la tarda... anar-ho combinant..). Nosaltres ho proposàvem tant per aquests nens com per a qualsevol altra que ve d'una altra escola no.

**P 8: Transcripció R - 8:41 [moltes vegades a l'escola ja t..] (3:2793-3:3133) (Super)**

Codes: [F1 Valoració prèvia] [N3 Necessitat de seguiment]

moltes vegades a l'escola ja tenen recollit, sobretot a p3 ja tenen com una mena d'enquestes que els demanes informació... no tant directament a les famílies però si mires a l'escola aquests fulls i mires enrere a veure aquest nen que passa... i si vas veient que endarrere ja hi havia problemes vas veient les entrevistes amb els pares....

**P 8: Transcripció R - 8:43 [normalment aquestes entreviste..] (3:3147-3:3297) (Super)**

Codes: [Recollida d'informació]

normalment aquestes entrevistes que tenen a les escoles sempre son més mínimes i petites, clar jo diria que una entrevista amb la família és bàsica...

**P 8: Transcripció R - 8:45 [on ha viscut, com ha viscut, s..] (3:4090-3:4274) (Super)**

Codes: [F3 Com a possibles causes de les NEE]

on ha viscut, com ha viscut, si sap dels pares, gestació, genètica.. la història prèvia, si han viscut en famílies o en orfenats.. les condicions en que han viscut, la part emocional..

**P 8: Transcripció R - 8:46 [Nosaltres pensem que és molt i..] (4:226-4:522) (Super)**

Codes: [I1 Beneficis de conèixer els antecedents]

Nosaltres pensem que és molt important tenir-ho tot registrat! Nosaltres registrem tota la informació perquè forma part de la història del nen. Amb això...

E2: Si si, és que a més és un dret del nen que quedi registrat, no pots anar demanant constantment una mateixa informació a la mare..!

**P 8: Transcripció R - 8:51 [el que segur que modificaria s..] (4:1541-4:1812) (Super)**

Codes: [I1 Beneficis de conèixer els antecedents]

Tenir la informació segur que modificaria la mirada que tens d'aquell nen, això d'entrada.. i si després tens la possibilitat.. la intervenció vindrà condicionada per la mirada que tens d'aquell nen i els recursos dels quals disposes... però vaja la mirada serà diferent segur...

**P 8: Transcripció R - 8:63 [contemplant que és adoptat, cl..] (5:706-5:1062) (Super)**

Codes: [F4 Reconeixement del fet adoptiu en la intervenció]

contemplant que és adoptat, clar, de la mateixa manera que si l'altre és de pares separats i és la tercera separació amb tres noves parelles i quatre fills més i etc... ho contemples no? ho contemples com un element dins de la història d'aquest nen i et plantejes aleshores explorar més en aquesta línia o en aquesta altra i també actuar en funció d'això.

**P 8: Transcripció R - 8:65 [ells a l'hora de gestar la sev..] (5:2369-5:2899) (Super)**

Codes: [F3 Com a possibles causes de les NEE]

ells a l'hora de gestar la seva pròpia vida... necessiten refer-se de i reincorporar-se i... tenen una doble feina que no han de fer altres infants.. i en aquest sentit de doble feina, també el té el fill de pares separats clar... deixes, hi ha una pèrdua, elabores... i tornes a refer, però clar, jo diria que amb ells tot això encara és molt més gros... Clar, com elabores la pèrdua d'algú que... i que no tornaràs a veure.. etc.. mentre que amb els altres separats doncs sempre pot ser més senzill.. a mi no em sorprèn gens...

**P 8: Transcripció R - 8:66 [tot això afecta a l'aprenentatge..] (5:2971-5:3228) (Super)**

Codes: [N2 Àrees de NEE]

tot això afecta a l'aprenentatge.. aleshores potser el dèficit cognitiu no hi ha masses infants però això com a dificultats d'aprenentatge o trastorns de l'aprenentatge o de rendiment escolar això segur...perquè per un parell que n'hi hagi que vagin bé...

**P 8: Transcripció R - 8:69 [Clar, jo a vegades si que els ..] (5:4250-5:4764) (Super)**

Codes: [I3 Complexitat de la intervenció]

Clar, jo a vegades si que els he preguntat i pel tema de l'adopció, teniu algun servei específic no? amb qui parlar, amb qui anar a consultar, qui en fa la el seguiment... perquè a mi em sembla necessari val? A vegades diuen que sí, però a vegades que no eh, i a vegades és més que menys que més eh.. "no al començament sí però ja no..." clar jo crec que són temes pertinents a tractar fora de l'àmbit escolar.. perquè aleshores sí que em de tenir en compte el que dèiem de la privacitat i intimitat de la família..

**P 8: Transcripció R - 8:75 [és que en aquest sentit més ge..] (6:784-6:1437) (Super)**

Codes: [F4 Reconeixement del fet adoptiu en la intervenció]

és que en aquest sentit més general, jo penso que ho tenim en compte en tots no? que es contempli la part emocional dintre del que són NEE i a vegades hi ha mestres que els dius "aquest nen necessita que treballis més la part emocional, de relació, i que es senti més valorat...etc.." més que fer tres exercicis relacionats amb el llenguatge o les matemàtiques... Clar amb ells (Adoptats) encara jo penso que si que extremem una mica més les mesures de que el tutor doncs pugui estar més atent, o la psicopedagoga, o posar-li hores de tutoria més intensa... això que deies de que hi hagi un referent jo penso que sí, que mirem de fer-ho i que s'ha de fer

**P 8: Transcripció R - 8:78 [perquè hi ha nens que a Primària..] (6:1962-6:2214) (Super)**

Codes: [N4 Evolució]

perquè hi ha nens que a Primària per exemple tenen algunes dificultats i en parlem i t'ho comenten i quan comencen la Secundària exploten no? és converteix en més greu. Aleshores, jo diria que això passa amb alguns nens no adoptats i també adoptats..

**P 8: Transcripció R - 8:80 [partim de les seves possibilitats..] (6:2406-6:2702) (Super)**

Codes: [I2 Línies de la intervenció]

partim de les seves possibilitats... i nosaltres per tendència contemplem molt aquests aspectes més emocionals, de personalitat, d'entorn familiar, tot l'aspecte social... tot, tot i tot. No som un tipus d'EAP per entendre'ns que focalitzes molt en les matèries escolars... més aviat a l'inrevés.

....

**Annex 7:** Quadre concepte adopció segons edat

<b>EDAD</b>	<b>0-4</b>	<b>5-7</b>	<b>8-11</b>	<b>12 o +</b>
Comprensió de l'adopció.	No entenen el concepte d'adopció. Al final de l'etapa comencen a reconèixer la diferència ètnica.	Necessiten saber com han nascut i d'on han sortit.	Entenen les implicacions de l'adopció. Comencen a qüestionar-se l'existència de germans	Entenen que l'adopció és un procés legal. Els motius del desemparament. Cal diferenciar entre ètnia i cultura.
Conductes	No tenen inconvenient en parlar de l'adopció i del país d'origen.	Pregunten per la panxa i inventen històries sobre el país d'origen. Volen assemblar-se als seus pares físicament.	Entenen que hi ha hagut uns progenitors als que han perdut. A vegades tenen por a la possibilitat de perdre la família adoptiva.	Construcció de la seva identitat i independència. Desconcert genètic. Dols Necessitat d'identificació amb els iguals.

